

Adilson Ribeiro de Oliveira
Gláucia do Carmo Xavier
Marie Luce Tavares
Raquel Aparecida Soares Reis Franco



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL:

entre percursos, desafios e contribuições práticas

Volume 2



• EDITORA
IFMG

Adilson Ribeiro de Oliveira
Gláucia do Carmo Xavier
Marie Luce Tavares
Raquel Aparecida Soares Reis Franco

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL:

entre percursos, desafios e contribuições práticas

Volume 2

• EDITORA
IFMG

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

Marcelo Bregagnoli



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Minas Gerais

Reitor

Rafael Bastos Teixeira

**Pró-Reitora de Inovação, Pesquisa e
Pós-Graduação**

Gislayne Elisana Gonçalves

Editor

Alexandre Delfino Xavier

Conselho Editorial

Ana Paula da Silva Rodrigues

Atair Silva de Souza

Camila Cavadas Barbosa

Daniel dos Reis Pedrosa

Daniela Flávia Martins Fonseca

Fernanda Morcatti Coura

Jacqueline Cardoso Ferreira

Ludmila Nogueira Murta

Nayara Fernanda Dornas

Rafael Palhares Machado

Revisão linguística:

Flávia Alves Figueiredo Souza

Prefixo editorial: Editora IFMG

Linha Editorial: Técnico-Científica

Projeto gráfico, diagramação e capa:

Guilherme da Silva Moreira

● EDITORA
IFMG

Contato

Endereço: Av. Professor Mário Werneck, 2590, Buritis
Belo Horizonte - MG.

CEP: 30575-180. Telefone: (31) 2513-5100

E-mail: editora@ifmg.edu.br | www.ifmg.edu.br

Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.



E24 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil : entre percursos, desafios e contribuições práticas: volume 2 [recurso eletrônico] / Organizadores: Adilson Ribeiro de Oliveira... [et al.]. – Belo Horizonte : Editora IFMG, 2024.
227 p. : il.

E-book, no formato PDF.
Inclui bibliografias e índice.
ISBN: 978-65-85821-01-8

1. Ensino profissional - Brasil. 2. Ensino técnico - Brasil. 3. Ensino integrado - Brasil. 4. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. I. Oliveira, Adilson Ribeiro de. II. Instituto Federal de Minas Gerais.

CDU 377

Catálogo: Cesar dos Santos Moreira - CRB-6/2229

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



Pensar os Institutos Federais, do ponto de vista político, representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. Este “lugar” é o território, arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento.

Eliezer Pacheco (2011)

PREFÁCIO

Uma arqueologia do que podemos ser

Ítalo Calvino, escritor nascido em Cuba, mas que morou na Itália desde criancinha, em seu magistral livro *Cidades invisíveis*, nos faz indagar, continuamente, sobre quantas cidades estão subsumidas, submersas, sobre ou sob, uma mesma cidade. Ainda que a indagação não lhe seja original, pois está presente num sem-número de textos de áreas das mais diversas, Calvino, a meu ver, tem o mérito de estender quase infinitamente as possibilidades dessa convivência mútua, tensa ou harmoniosa, das cidades dentro das cidades.

Tomo aqui as elaborações inventivas de Calvino como um “recurso metodológico” para pensar a história das instituições, particularmente as educativas. Quantas são as instituições que habitam cada uma de nossas instituições? A depender do ângulo que se olha, das circunstâncias, da história, das agências, dos sujeitos, da materialidade... as instituições são não apenas complexas, mas são múltiplas e diversas. São camadas submersas que se oferecem ao olhar e aos utensílios de uma arqueologia interessada não na origem ou na formalidade das coisas, mas em seu funcionamento cotidiano. Cada instituição é configurada no e pelos discursos que se praticam para nomear e, portanto, domar e apaziguar, o diferente, o desigual, o múltiplo e o diverso, dando-lhes uma feição de único, de mesmo e de uniforme.

Mas.... os discursos que são lançados para nomear são, também, discursos que refletem e refratam outros discursos, outras histórias, outras possibilidades. É como se sempre e sempre, repetidas vezes, Alice transitasse entre o diante e o detrás do espelho. E o que ela viu lá?

Tudo isso me veio à mente enquanto eu lia os textos que compõem este livro que ora o leitor ora a leitora tem em mãos. Ele trata de mesmos: Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (IFMG). Quase todos os textos são capturados por essa força gravitacional, por assim dizer. Mas, os múltiplos olhares e as múltiplas aproximações teóricas e temáticas explodem a mesmidade e demonstram que, mesmo no mais singular, habita o plural. Mesmo num tema mais recortado como a “Terminalidade Específica”, tratado em um dos textos, habita o conjunto do mundo social. O real, já dizia o velho Marx, é síntese de múltiplas determinações! E cada um de seus momentos de realização sintetiza o conjunto de todas as possibilidades de um certo momento histórico.

O livro, em seus diversos capítulos, trata, antes de tudo, do Brasil de hoje e de nossas imensas dificuldades de fazer uma educação de qualidade para todes. Mas também trata de amplas possibilidades. Trata de mazelas, como a das desigualdades de gênero que se viram reforçadas e aumentadas com o desaparecimento do tempo de não trabalho das mulheres durante a pandemia, tema de outro capítulo. Doutra parte, como não acreditar que o letramento literário possa ser um direito – e uma estratégia – que ajuda às novas gerações a imaginarem que outros mundos são possíveis?

No decorrer do livro, histórias de pessoas e de instituições, mas também de concepções educativas, de aprendizagem e de políticas, vão se entrelaçando a mostrar vestígios de um passado que não passa. Não passa porque não é possível esquecer; não passa porque não é possível deixar de *re-ver*; não passa porque a gente insiste em não “enterrar o morto” e em fazer do presente uma contínua atualização do que deveria ser elaborado e não foi.

Mas não pense o leitor que há, aqui, alguma ingenuidade. Há nenhuma! Perspectivas teóricas críticas, de tradições mais antigas ou mais contemporâneas, são mobilizadas numa contínua afirmação, ou reafirmação, do direito dos sujeitos a políticas e instituições que sejam inclusivas, democráticas, igualitárias e plurais. Nesse sentido, a diversidade dos enfoques não conflitua com a igualdade

de propósitos: o IFMG e a EPT são estruturas estruturantes, e importantes, de um outro país com o qual todos temos o direito de sonhar.

O velho, travestido de novidade, nos assombra a todos no Brasil dos tempos atuais. É, portanto, necessário desconfiar do que assim se anuncia. Mas é também dos lugares mais longínquos de nossas melhores tradições – sim, o tradicional não é necessariamente negativo como querem nos fazer crer os novidadeiros de plantão! – que nos vêm algumas das soluções mais impactantes para o cuidado com as vidas de todas as espécies que habitam o planeta e, de resto, com o próprio planeta. É de lá que nos vêm ideias alvissareiras para adiar o fim do mundo, na feliz (e dramática) imagem de Ailton Krenak.

Este livro, os capítulos que o compõem, a partir da criatividade e de práticas inventivas de pesquisa, nos ajuda a acreditar que as nossas instituições públicas podem muito, podem mais e, já hoje, nos ajudam a reinventar o Brasil. Se não é possível dizer que *nada será como antes*, pelo menos podemos sonhar que nem tudo será outra vez. E, esse sonho, nos estudos aqui publicados, já está em curso. E esse é, penso, o maior mérito da autoria que nele se apresenta!

Luciano Mendes de Faria Filho

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo de Pesquisa Portal do Bicentenário e do Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil. Atualmente é articulista do jornal Brasil de Fato MG onde atua, também, como co-editor da Coluna Cidade das Letras. Seu último livro - Uma brasileira para a América Hispânica - trata da relação entre a editora Fundo de Cultura Econômica e a intelectualidade brasileira nas décadas de 1940/1950

SUMÁRIO

Prefácio	09
Introdução	15
PARTE I: Aspectos históricos, percursos e desafios da EPT	21
De Escola Técnica a Instituto Federal: apontamentos históricos, políticos e sociais do processo de institucionalização do IFMG	23
<i>Maria Aparecida de Souza</i> <i>Adilson Ribeiro de Oliveira</i>	
A Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: possibilidades de pesquisa da História do Tempo Presente.....	43
<i>Pablo Menezes e Oliveira</i> <i>Gilzilene de Jesus Caetano</i>	
Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional e o Currículo-Referência de Minas Gerais: desafios para a Educação Profissional e Tecnológica.....	69
<i>Claudete Aparecida Alves</i> <i>Marie Luce Tavares</i>	
Mulheres e trabalho na pandemia: impactos do trabalho remoto na qualidade de vida das servidoras de um Instituto Federal em Minas Gerais	83
<i>Gilcélia Freitas Magalhães Leal</i> <i>Pablo Menezes e Oliveira</i>	
Lei de cotas e desinformação: o estado da arte das pesquisas em educação profissional e tecnológica.....	107
<i>Alex Rodrigues Borges</i> <i>Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos</i>	
PARTE II: Contribuições práticas para o desenvolvimento da EPT	131
Interfaces entre educação profissional e tecnológica e letramento literário.....	133
<i>Ivone Rosa Ferreira de Sá</i> <i>Raquel Aparecida Soares Reis Franco</i>	
Atributos para análise de jogos no ensino de história na educação profissional e tecnológica	149
<i>Lorena Vasconcelos David</i> <i>Gustavo Pereira Pessoa</i> <i>Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos</i>	

Educação profissional e tecnológica no Currículo- Referência de Minas Gerais: neotecnicismo e flexibilização da aprendizagem	173
<i>Evaldo Rosa Oliveira</i> <i>José Fernandes Silva</i>	
A pedagogia da alternância na escola família agrícola: valorização e contemplanção das especificidades dos povos do campo.....	191
<i>Idalino dos Santos</i> <i>Gláucia do Carmo Xavier</i>	
Terminalidade específica: perspectivas, possibilidades e desafios na descrição da competência linguística	211
<i>Gláucia do Carmo Xavier</i> <i>Christiane Miranda de Abreu</i>	
Índice remissivo	228

INTRODUÇÃO

Este é o segundo volume da série “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”, obra idealizada, produzida e organizada por docentes pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Esta série teve seu primeiro volume publicado em 2020, com o título “Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis” e, agora, aprofunda a temática por meio dos desafios e contribuições práticas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (EPT).

Como o próprio título já sinaliza, considerando a EPT como espaço privilegiado para a compreensão das relações educacionais e de trabalho constituintes da História da Educação no Brasil e, nesse contexto, como fonte para objetos de pesquisas as mais variadas, contempladas por abordagens teóricas e metodológicas também diversificadas, o primeiro volume tinha o propósito de possibilitar e/ou instigar apropriações, reflexões e debates em torno de questões caras à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Assim, o livro abarcou vieses históricos, teóricos e práticos que constituem a EPT, além de suas multifacetadas perspectivas e apontamentos.

Seguindo essa mesma linha, este segundo volume, também produzido por docentes e estudantes do ProfEPT/IFMG que vêm se debruçando sobre questões caras à EPT em suas pesquisas, procura contemplar diferentes olhares para a

Educação Profissional e Tecnológica em seus capítulos, olhares esses lançados pelos seus autores e por suas autoras, ora resgatando aspectos históricos da temática, ora apresentando resultados de pesquisas, ora propondo articulações teóricas, ora, ainda, refletindo sobre dimensões específicas da espessura institucional – aqui considerado de forma mais específica o Instituto Federal de Minas Gerais, e sempre com uma visada dialógica, cujo principal objetivo é o de compartilhar conhecimentos sobre a EPT brasileira e, em seus desdobramentos, promover reflexões e instigar o debate, do mesmo modo proposto no Volume 1.

Desse modo, com vistas a uma organização especialmente pensada com base nas abordagens e perspectivas adotadas pelos autores e pelas autoras, a obra se divide em duas grandes partes: *Aspectos históricos, percursos e desafios da EPT* e *Contribuições práticas para o desenvolvimento da EPT*. Elas são constituídas por textos que filiam-se à concepção projetada na parte em que estão inseridos, sem, contudo, deixar de dialogar com a outra parte.

No primeiro capítulo, intitulado “De Escola Técnica a Instituto Federal: apontamentos históricos, políticos e sociais do processo de institucionalização do IFMG - *Campus* Ouro Preto”, Maria Aparecida de Souza e Adilson Ribeiro de Oliveira abordam a transformação da Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP) em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-OP) e, posteriormente, em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). O capítulo realiza um resgate histórico, político e social do Instituto, especificamente do *campus* Ouro Preto, objeto do estudo cujo recorte é apresentado no capítulo. As discussões apresentadas indicam que a expansão de instituições especializadas em educação profissional, científica e tecnológica trouxe benefício social, com a criação de *campi* em locais que não dispunham de oferta dessa modalidade de ensino, mas também impôs desafios às novas instituições que se formaram.

Na sequência, Pablo Menezes e Oliveira e Gilzilene de Jesus Caetano, em “A Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: possibilidades de pesquisa da História do Tempo Presente”, revisitam a história da rede federal de educação tecnológica, buscando discutir possibilidades de pesquisa no campo da história da educação, com ênfase no ensino profissional. No capítulo em tela realizou-se uma contextualização da história da educação, com foco na história das instituições escolares. Conclui-se que os aportes teórico-metodológicos da História do Tempo Presente e da História Oral são muito importantes para pesquisas com características similares a do tema apresentado.

No terceiro capítulo, em “Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional e o Currículo-Referência de Minas Gerais: desafios para a Educação Profissional e Tecnológica”, Claudete Aparecida Alves e Marie Luce Tavares buscam identificar e analisar as estratégias e os desafios enfrentados por uma Escola Estadual do Estado de Minas Gerais, escolhida como “Escola-Piloto” no processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional. O texto analisa como a trajetória exitosa da escola, pautada no modelo de Educação Integral, contribuiu para o ingresso dos estudantes nesse novo modelo e aponta como a formação continuada do corpo docente tem sido importante para a implementação deste Currículo-Referência.

Discutindo uma temática cara para o nosso tempo, qual seja, o impacto da pandemia de COVID-19 no fazer diário das servidoras do IFMG, Gilcéia Freitas Magalhães Leal e Pablo Menezes e Oliveira, em “Mulheres e trabalho na pandemia: impactos do trabalho remoto na qualidade de vida das servidoras de um Instituto Federal em Minas Gerais”, buscam compreender os impactos do trabalho remoto na saúde e na qualidade de vida das mulheres servidoras do Instituto. Os dados obtidos indicam que a rotina do *home office* evidenciou a desigualdade de gênero preexistente na sociedade, com intensificação do trabalho, prejuízos na formação acadêmica e na progressão profissional das servidoras.

Finalizando a primeira parte do livro, no quinto capítulo, “Desinformação e a lei de cotas: o estado da arte das pesquisas em educação profissional e tecnológica”, Alex Rodrigues Borges e Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos identificam e exploram qualitativamente as pesquisas desenvolvidas pelos egressos do ProfEPT publicadas na plataforma de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre os anos de 2019 a 2021 que abordam *fake news*, pós-verdade, lei de cotas, e políticas de ações afirmativas na educação. Os resultados indicam que as pesquisas no ProfEPT, por sua característica multifacetada, apresentam grande diversidade nas delimitações temáticas. Todavia, alguns trabalhos denotaram similitudes, seja na abordagem qualitativa, seja nas conclusões das análises, seja, ainda, nos objetivos dos produtos educacionais. Majoritariamente, os investigadores apontaram em suas conclusões a necessidade de implementação de ações a serem institucionalizadas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Inaugurando a segunda parte, que versa sobre as contribuições práticas na EPT, Ivone Rosa Ferreira de Sá e Raquel Aparecida Soares Reis Franco, por meio do

texto “Interfaces entre educação profissional e tecnológica e letramento literário” objetivam compreender as relações entre o letramento literário e a Educação Profissional Tecnológica. Para isso, metodologicamente, realizaram uma revisão da literatura de teóricos que discutem letramento literário e EPT. As constatações das autoras apontam que o campo do letramento literário, ao negar o modelo autônomo e focar no modelo ideológico de letramento, aproxima-se de uma formação integrada omnilateral que, para a EPT, implica construção coletiva do conhecimento, considerando de forma imbricada os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Logo em seguida, Lorena Vasconcelos David, Gustavo Pereira Pessoa e Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos, em “Atributos para análise de jogos no ensino de história na educação profissional e tecnológica” investigam o uso de jogos didático-pedagógicos como metodologia ativa no ensino de História na EPT e suas contribuições para a promoção da educação integral e omnilateral. Para isso, realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre o uso de metodologias ativas, especificamente em relação à “aprendizagem baseada em jogos” (*game based learning*), no ensino de História. Por meio do levantamento de diversos trabalhos acadêmicos e artigos publicados, foram identificadas propostas de jogos desenvolvidos e aplicadas na EPT. Os jogos encontrados na pesquisa documental foram catalogados e analisados de acordo com tais atributos. Por fim, foi desenvolvido um site como produto educacional que disponibiliza um catálogo de jogos para o ensino de História na EPT e a análise dos atributos de aprendizagem desenvolvidos em cada um.

O oitavo capítulo, “Educação profissional e tecnológica no Currículo-Referência de Minas Gerais: neotecnicismo e flexibilização da aprendizagem”, de autoria de Evaldo Rosa Oliveira e José Fernandes Silva, analisa a compreensão de Educação Profissional e Tecnológica prevista no Currículo-Referência de Minas Gerais. Apropriando-se da metodologia qualitativa, o texto, à luz da literatura sobre EPT e das técnicas de análises documental, reflete sobre a trajetória da elaboração e homologação do Currículo mineiro, bem como de suas premissas sobre EPT. As análises apontam intencionalidades por meio da flexibilização da aprendizagem dessa política pública educacional implementada em Minas Gerais. Além disso, são evidentes as estratégias mobilizadas, por meio da pedagogia neotecnicista, na tentativa de aparelhamento da educação pública mineira ao sistema neoliberal.

“A pedagogia da alternância na escola família agrícola: valorização e contemplação das especificidades dos povos do campo”, de Idalino dos Santos

e Gláucia Xavier, como quarto capítulo, apresenta pressupostos teóricos e o percurso histórico da Pedagogia da Alternância. O texto demonstra a experiência pedagógica da Escola Família Agrícola (EFA), uma categoria de escolas de gestão comunitária, por meio de uma associação, formada pelas famílias dos estudantes, que adota como metodologia a Pedagogia da Alternância, na modalidade de Educação do Campo. Conclui-se que a EFA propicia uma formação integral condizente com a realidade sociocultural, e acautela os estudantes das nucleações campo/cidade, que os desenraizam geográfica e culturalmente. Ela também evita o transporte escolar diário que priva os discentes do sono, da alimentação no tempo certo e evita as avaliações meritocráticas que testam a origem social em vez de diagnosticar a aprendizagem.

Fechando a segunda parte do livro, no seu último capítulo, “Terminalidade específica: perspectivas, possibilidades e desafios na descrição da competência linguística”, Gláucia do Carmo Xavier, Christiane Miranda de Abreu e Juliana Cristina Meira Lino discutem sobre as políticas de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, trazendo à tona o debate sobre as ações fundamentais no processo de permanência, aprendizagem e conclusão do curso de alunos com deficiência. Por meio de um relato de experiência de um aluno em Terminalidade Específica que é atendido pelo NAPNEE de um *campus* do IFMG, o capítulo objetiva descortinar os entendimentos sobre Terminalidade Específica para a disciplina de Língua Portuguesa e a descrição da competência linguística do aluno.

Por essa exposição, fica evidente a grandeza e a multiplicidade de temáticas e de questões que perpassam a EPT no IFMG e que não se esgotam neste segundo volume da série Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Almejamos que este livro seja uma fonte de consulta, apoio acadêmico e profissional para professores, pesquisadores, gestores, estudantes de graduação e de pós-graduação que tenham em seus interesses de trabalho e/ou de estudo a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Boa leitura!

Ouro Branco (MG), julho de 2024.

Adilson Ribeiro de Oliveira

Gláucia do Carmo Xavier

Marie Luce Tavares

Raquel Aparecida Soares Reis Franco

PARTE I:
ASPECTOS HISTÓRICOS, PERCURSOS E DESAFIOS DA EPT

DE ESCOLA TÉCNICA A INSTITUTO FEDERAL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IFMG

**Maria Aparecida de Souza
Adilson Ribeiro de Oliveira**

1.1 Introdução

A Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), criada no ano de 1942, pelo Decreto nº 4.127, art. 7º, entrou em atividade letiva no ano de 1944, tendo como objetivo inicial a oferta de ensino técnico, nas áreas de Metalurgia e de Mineração, formando profissionais para atuação no mercado de trabalho. Ao longo de seus 78 anos de existência – atualmente como Instituto Federal, contribui sobremaneira para a história da Educação na região dos Inconfidentes.

Em 1959, por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, a ETFOP é elevada à condição de autarquia federal, ganhando autonomia didática, administrativa, financeira e técnica. Em 1964, essa escola é transferida da Escola de Minas, no centro da cidade, para local denominado Morro do Cruzeiro, em ação conjunta de professores e alunos que, no intento de ocupar o lugar, carregaram carteiras escolares e outros objetos, para instalações anteriormente ocupadas pela Quarta Companhia de Comunicações do Exército Brasileiro, que fora transferida para Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais. Assim, as várias construções

isoladas, denominadas pavilhões, foram sendo adaptadas para se adequarem às novas atividades dessa escola, desenhando nesse local sua história e ampliando seus horizontes (MACHADO, 2015, p. 10). No ano de 1965, é denominada Escola Técnica Federal de Ouro Preto, conforme redação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, que dispôs em seu artigo 2º que “se a sede da universidade ou da escola técnica federal for em uma cidade que não a capital do Estado, será qualificada de federal e terá a denominação da respectiva cidade” (BRASIL, 1965, s. p.).

No período de 1964 a 1994, a ETFOP se desenvolveu devido à proposta econômica do período da ditadura militar de aumentar a escolaridade e a formação profissional dos brasileiros, com o objetivo de modernizar a economia, expandindo o parque industrial e tecnológico. Assim, a ETFOP implantou cursos técnicos de Mineração e de Metalurgia no período noturno, possibilitando que alunos trabalhadores pudessem, mediante seleção, frequentar cursos técnicos. Com o passar do tempo, outros cursos também foram sendo criados: Edificações (1981), Magistério de Educação Física (1983), Informática Industrial (1987), Segurança do Trabalho (1989) e os cursos pós-técnicos de Metalografia e Gemologia (1989) (MACHADO, 2015, p. 19). Em 1996 foi decretada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que trata em artigo específico da Educação Profissional e Tecnológica, sendo, portanto, separada dos demais níveis de ensino; porém, no ano seguinte, foi publicado o Decreto Federal nº 2.208/97, impondo explicitamente o histórico dualismo na educação profissional e tecnológica, separando a educação profissional da educação básica. As transformações impostas pelo Decreto geraram muitas discussões e protestos pelos profissionais que atuavam na educação profissional e tecnológica; diante disso, houve significativa mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da esfera do trabalho e educação (MOURA, 2010). Após um ano de publicação do Decreto, houve redução do número de matrículas em todas as séries do ensino médio, sendo considerados como variáveis a redução de oferta de vagas, a evasão escolar, a repetência e o trancamento de matrículas. O Decreto foi revogado em 2004 pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho, reorganizando a educação profissional (CAIRES *et al*, 2016).

Em 2002, a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET-OP), pelo Decreto não numerado, de 13 de novembro de 2002, ficando habilitada para

oferecer cursos superiores de tecnologia, assim como ocorreu com outras escolas técnicas no país, com exceção das Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, cuja transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica já havia ocorrido em 1978.

Assim, para atender a essa nova atribuição, em 2003, o CEFET-OP inicia a oferta do primeiro curso superior: Tecnologia em Gestão da Qualidade (PENA, 2015). Decorridos seis anos, com novos incentivos para a educação profissional, o Governo Federal sancionou a Lei nº 11.892, de 2008, expandindo a educação profissional e tecnológica no país, criando trinta e oito Institutos Federais (IFs), com estrutura semelhante às universidades, otimizando a infraestrutura física e os quadros de pessoal (BRASIL, 2008, s. p.) Os IFs são instituições pluricurriculares e multicampi com estrutura organizacional composta pelo Colégio de Dirigentes, Conselho Superior, um Reitor, cinco Pró-Reitores e um Diretor-Geral para cada *campus*. Esses institutos têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada, e devem assegurar o mínimo de 20% de suas vagas para atender à oferta de cursos de Licenciatura (MEC, 2019, s.p.).

Nesse mesmo ano de 2008, o CEFET-OP, em união com o CEFET Bambuí, a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista e as Unidades de Educação Descentralizada (Uneds) de Congonhas e de Formiga se tornam parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), um dos cinco Institutos no Estado, com Reitoria localizada na capital, Belo Horizonte. Em 2009, teve início a ampliação do IFMG por meio da incorporação de outras unidades de ensino, totalizando na atualidade dezoito *campi* (IFMG, s.d.).

No cenário do percurso histórico-institucional até aqui brevemente apresentado; neste capítulo, pretendemos abordar a transformação da Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP) em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-OP) e posteriormente em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), visando a contribuir para o resgate histórico, político e social do Instituto, especificamente do *campus* Ouro Preto, mostrando um recorte de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT – IFMG em que se investigam representações docentes acerca desse processo de institucionalização (SOUZA, 2022). Para tanto, procuramos “inserir” a instituição no contexto da Educação

Profissional e Tecnológica no Brasil, fazendo incursões sobre as diversas etapas de transformação pelas quais passou e culminando em reflexões sobre o seu papel nesse contexto, bem como sobre alguns desafios que ainda merecem atenção.

1.2 A constituição dos Institutos Federais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Conforme já sinalizado na introdução, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil passou por importantes reformas no percurso de sua história, como a criação das Escolas Técnicas, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, em 2008, consolidadas como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), sob a alegação da necessidade de expansão de instituições especializadas em educação profissional e tecnológica, objetivando a formação omnilateral do indivíduo, isto é, uma formação que vai além dos limites das salas de aula e busca formar o sujeito crítico e reflexivo, capaz de aplicar seus conhecimentos, habilidades e atitudes em prol da ciência e da cidadania.

As instituições que compõem a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em sua maioria, originaram-se das Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas no governo do Presidente Nilo Peçanha, em 1909, por meio do Decreto nº 7.566/09¹, totalizando o montante de dezenove escolas, uma em cada capital do Estado. Essas escolas eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e deviam habilitar tecnicamente os desfavorecidos da fortuna, afastando-os do ócio, do vício e do crime, formando cidadãos úteis à nação. O objetivo dessas escolas era prover as classes proletárias de meios que garantissem sua sobrevivência (BRASIL, 1909, s. n.). Para Ramos (2014), a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices e do Ensino Agrícola se destacou como um grande passo no redimensionamento da educação profissional no país, pois buscou atender às principais necessidades nos campos da agricultura e da indústria. Como nos explica Saviani (2007), a origem da educação coincide com a origem do homem, que se educava trabalhando e transmitindo seus conhecimentos às novas gerações. O desenvolvimento da produção e a apropriação da terra dividiu o homem em classes distintas: os proprietários e os não proprietários. Essa separação ocasionou uma divisão na educação: a intelectual era restrita,

1 Decreto nº 7.566/09 - Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: Acesso em 02 dez. 2022

destinada à parcela da sociedade que vivia do trabalho alheio, e a dos escravizados e servos era centrada nos processos de trabalho. Desse modo, Ramos (2014, p. 30) explica que a escola não surge como um lugar para os trabalhadores, pois esses se educavam diretamente no seu próprio trabalho. Nesse sentido, Ciavatta (2005) argumenta que tradicionalmente o conhecimento era reservado à classe que dispunha de privilégios, incluindo filósofos, sábios e religiosos.

A década de 1930 foi historicamente marcante para a educação profissional brasileira, não somente devido ao aumento da população na área urbana, mas porque foi necessário desenvolver políticas públicas na área da educação com o fim de formar cidadãos para atuar no setor industrial em crescimento. No sentido de preparar operários para o mercado de trabalho, em 1942, na gestão do Ministro da Educação Gustavo Capanema², foram publicados decretos reestruturando algumas áreas de ensino, e um deles foi o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), gerido pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), para a formação de mão de obra industrial e, em 1946, outros decretos foram publicados na gestão do então Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha³, incluindo a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado pelo Decreto nº 61.843, de 05 de dezembro de 1967 (MEDEIROS NETA *et al*, 2018).

Essas escolas profissionalizantes tinham como objetivo formar trabalhadores, tendo sido as precursoras das escolas do chamado “Sistema S”⁴. “No caso das escolas profissionais, parte dessa oferta realizou-se pelos empresários, mas com subsídio público, como é o caso das escolas dos chamados Sistema S” (RAMOS, 2014, p. 31). Ainda em 1942, os antigos Liceus foram substituídos pelas Escolas Industriais e Técnicas, as quais se juntaram às escolas criadas em Ouro Preto, Rio de Janeiro e Pelotas. Dois anos mais tarde (1944), conforme já mencionado, a Escola Técnica Federal de Ouro Preto iniciou suas atividades letivas, com o curso de Metalurgia (IFMG, s. d.).

2 Gustavo Capanema, Ministro da Educação de 1937 a 1945, foi responsável por uma série de projetos importantes de reorganização do ensino no país, que ficou conhecida como reforma Capanema.

3 Raul Leitão da Cunha foi ministro da Educação, substituindo Gustavo Capanema no período de 30 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946.

4 O Sistema “S” é formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem (setor) Transporte (SENAT); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR); Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). Grabowski, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Gest%C3%A3o-e-planejamento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-e-tecnol%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

No período compreendido entre 1956-1961, sob o governo de Juscelino Kubitschek, considerando o desenvolvimento econômico impulsionado pela industrialização no país e pela necessidade de aumentar a oferta de mão de obra qualificada, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a ter personalidade jurídica própria, autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (CAIRES, 2016, p. 69). Como o desenvolvimento econômico projetado pela industrialização se atrelou àquela demanda, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, sendo elevadas à condição de autarquias, com autonomia didática, financeira e administrativa, conforme redação do art. 16 da Lei nº 3.552 de 1959. Isto posto, a formação por meio do ensino tecnológico sempre esteve associada à formação para o trabalho. De acordo com Saviani (2007), o trabalho é essência do homem, assim, podemos compreender e reconhecer a educação como formação humana, pois o homem se constitui como homem no e pelo trabalho.

Nesse percurso, as instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, no decorrer dos anos, tiveram nomenclatura modificada, passando de Escolas de Aprendizes e Artífices para Liceus Profissionais, posteriormente para Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica, culminando em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Inicialmente, essas escolas tinham como premissa a formação profissional, voltada para o **mercado de trabalho** e, atualmente elas têm como objetivo a formação profissional, científica e tecnológica, que preza pela formação em sua totalidade, ou seja, uma formação mais ampla, direcionada para o **mundo do trabalho** (GARCIA, 2018).

1.3 De Escola Técnica a Centro Federal de Educação: o chamado processo de “cefetização”

Conforme já explicitado, a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP) teve sua origem em 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro, anexa à Escola de Minas, localizada na Praça Tiradentes, na cidade de Ouro Preto, onde funcionou até o ano de 1964, porém suas atividades letivas tiveram início em 15 de maio de 1944, para oferta do curso de Metalurgia, com aula inaugural proferida pelo Prof. Padre José Pedro Mendes Barros (IFMG, 2015)⁵. A ETFOP

⁵ Padre José Pedro Mendes Barros (1913-1999), foi ordenado padre em 1937, professor de Língua e Literatura Portuguesa e de Inglês, integrou o corpo docente da então Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), hoje IFMG (ADOP, s.d.). Disponível em: <https://www.ouopreto.com.br/secao/artigo/adop-recebe-medalha-pe-jose-pedro-mendes-barros-do-ifmg>. Acesso em: 02 dez. 2022.

funcionou no prédio da Escola de Minas por vinte anos, tendo recebido forte influência desta última, além de contar, em seus primeiros anos de atividade, com quadro de pessoal de professores ou ex-alunos da própria escola (RIOS, 2010).

A cidade de Ouro Preto foi escolhida para abrigar a Escola Técnica por ser um dos municípios que compõem o quadrilátero ferrífero, região com grande concentração de minério de ferro, por causa de suas características nas atividades mineradoras e das empresas que atuavam na região nas áreas de mineração e metalurgia; da atuação da Escola de Minas na formação de engenheiros e da possibilidade de oferta dos cursos técnicos de Mineração e de Metalurgia para formar profissionais com habilidades técnicas para abastecer a demanda local de mão de obra. Apesar de a Escola Técnica ter sido criada para ofertar os cursos de Mineração e de Metalurgia, a certificação como Técnico em Mineração ocorreu a partir de 1963 (IFMG, 2015, p. 5). É oportuno frisar que, nos anos iniciais de funcionamento da Instituição, havia predominância de público masculino (tanto de docentes como de discentes), pois o ingresso das mulheres na Instituição só teve início na década de 1960, como demonstrado nos estudos de Machado (2015). Nas primeiras décadas do seu funcionamento, a Instituição apresentava uma natureza masculina refletida pelas representações sociais dos cursos ofertados de Metalurgia e Mineração, como também pelo predomínio dos homens como alunos e professores na composição de seu quadro acadêmico (MACHADO, 2015, p.89).

Conforme já comentado, no ano de 1964, essa Escola se transferiu para as instalações que anteriormente abrigavam a Quarta Companhia de Comunicações do Exército Brasileiro, localizada no Morro do Cruzeiro, onde funciona até os dias atuais (IFMG, 2015). A oficialização do nome da Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP) foi realizada com a promulgação da Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965 (Lei nº 4.759/1965 - art. 2º. Se a sede da universidade ou da escola técnica federal for em uma cidade que não a capital do Estado, será qualificada de federal e terá a denominação da respectiva cidade.). A ocupação desse novo espaço proporcionou o aumento da oferta de vagas e do quantitativo de matrículas de estudantes, e, para que a instituição pudesse crescer e se ajustar à nova realidade social, era necessário ampliar a oferta de cursos, fato que, segundo Rios (2010), gerou resistência de alguns professores sob a alegação de que tal atitude violava sua função geradora enquanto escola técnica-industrial. A ETFOP, durante seus setenta e oito anos de existência, construiu um legado de reconhecimento na oferta de ensino profissional, centralizado pelos estudos de Rios (2010), devido ao

interesse das empresas na contratação dos técnicos formados na Instituição, cuja empregabilidade era praticamente imediata à conclusão dos cursos técnicos.

O processo de transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica iniciou com a publicação da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Essas escolas, além de continuar ofertando Ensino Profissional em nível de Ensino Médio, passaram a ofertar os cursos de graduação, incluindo os cursos de Licenciatura Plena e Curta, realizar pesquisas e promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, na área técnica e industrial, conforme determinado no art. 2º dessa Lei⁶. Para Campello (2007), a característica da “cefetização” dos anos 70 é de acréscimo nas atribuições das escolas técnicas, que passam também a ofertar ensino superior. Essa característica de aumentar as responsabilidades dessas instituições também é apontada por Frigotto, Ramos e Ciavatta (2006):

[...] a transformação dessas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, pela Lei nº 6.545/78, definiu para essas instituições, além do objetivo de ministrar o ensino técnico, o de atuar no nível superior de graduação ministrando a Engenharia Industrial, os cursos de tecnólogos, além da extensão e da pós-graduação *lato sensu*. Deveriam, ainda, realizar pesquisas na área técnico-industrial. Com o passar do tempo, essas instituições passaram a ministrar também a pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de mestrado e doutorado” (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA 2006, p. 43).

Com exceção das Escolas Técnicas que foram criadas no ano de 1978, as demais ETFs foram transformadas, gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, conforme disposto no art. 3º, § 1º, da Lei 8948/94 (BRASIL, 1994, s. p.). É importante frisar que a “cefetização” dos anos 1990, de acordo com Ramos (2014), tinha como propósito embaraçar a transferência dessas instituições para o sistema estadual ou para o SENAI, por meio de privatização; assim, a implantação do ensino superior restringia seu vínculo com o sistema federal de ensino (RAMOS, 2014). A criação

⁶ Lei nº 6.545/78 - Art. 2º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos: I - ministrar em grau superior: a) de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio; III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 05 nov. 2022.

dos novos CEFETs tinha como objetivo expandir a oferta de vagas para a Educação Profissional e Tecnológica, por meio da oferta de ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior, que, segundo análise de Lima Filho (2002), trata-se de proposta de ensino superior alternativo e menos oneroso do que o das universidades, para formação e ingresso célere no mercado de trabalho.

A década de 1990 foi marcada pela publicação de leis e decretos, como a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as dezenove Escolas Técnicas existentes e demais Escolas Agrotécnicas em CEFETs (MANFREDI, 2016). Em 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), regulamentando o sistema de educação nacional, da educação básica ao ensino superior. Nessa Lei, a educação profissional é tratada separadamente dos outros níveis de ensino, especificamente no Capítulo III, Título V, artigos 39, 40, 41 e 42. No ano seguinte foi publicado o Decreto Federal nº 2.208/97, de 17 de abril, que regulamentava os artigos dessa LDB, determinando mudanças significativas na educação profissional, entre elas, a separação entre o ensino técnico e o ensino médio, impedindo a oferta de ensino integrado. Desse modo, como explicado por Oliveira (2020), as escolas técnicas deixaram de oferecer o ensino médio profissionalizante e passaram a ofertar cursos técnicos concomitantes e sequenciais, sendo que tal modificação no sistema de ensino técnico federal teve como justificativa a hipótese de elitização do ensino ministrado nessas instituições. Essa divisão do ensino caracterizou-se também como uma seleção para ingresso no mercado de trabalho, conforme explanado por Manfredi (2016),

[...] o desmembramento dos dois tipos de ensino recriou a existência de redes de ensino separadas, que funcionam com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário e o sistema profissional ancorado a lógica do mercado. A ampliação da rede de ensino médio de formação mais generalista funcionaria, também, como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo “compensatório” e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos a uma reduzida parcela da população, por causa dos processos de reorganização do trabalho instaurado a partir dos anos 90 (MANFREDI, 2016, p. 106).

Face ao exposto, em outubro de 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº Federal nº 5.154, de 23 de julho, resgatando a perspectiva da incorporação do ensino médio com a educação profissional. A revogação desse Decreto permitiu a restauração do ensino técnico integrado e possibilitou que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ampliasse os investimentos na educação, viabilizando abertura de concursos públicos para a contratação de docentes e técnicos-administrativos, bem como promovendo a expansão da Rede Federal de Educação, com a implantação de Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds) (IFMG, 2015, p.10).

O Decreto Federal nº 5.224/2004 traz nova expectativa ao sistema de ensino, que ansiava por uma formação integral para que o cidadão conquistasse sua autonomia e atuasse como agente de transformação, contudo, observa-se em seu capítulo I, art. 2º, que os CEFETs têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2004, s. n.). o direcionamento da educação profissional para atendimento ao setor produtivo, em ambiente regional determinado. A forma integrada de ensino é assim destacada por Ciavatta (2005):

[...] queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual (CIAVATTA, 2005, p. 2).

Tal Decreto foi o embrião que gerou o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, e propôs a reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica para posterior constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – (IFETs), cuja adesão seria de livre arbítrio, e início com a chamada pública MEC/SETTEC n.º 002/2007, que trata da recepção dos projetos para constituição dos Institutos Federais. Nesse documento, IFET (Instituto Federal de Educação Tecnológica) foi a primeira nomenclatura, sendo depois substituída pela atual sigla IF (Instituto Federal).

Em meio à mobilização nacional para a criação de CEFETs, a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP) iniciou seus preparativos para se transformar em CEFET e, em abril de 1998, em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e com o Instituto Superior Pedagógico de Ensino Técnico Profissional de Havana/Cuba (ISPETP), criou o curso de mestrado em Pedagogia Profissional, ofertado a sessenta alunos, sendo oito alunos da UFOP, dois da Universidade Federal de Viçosa (UFV), quatro da rede de ensino estadual e privada de Ouro Preto, dois pedagogos e quarenta e quatro docentes da ETFOP (CEFET, 2000, p.20). Na perspectiva de mudança na sua identidade institucional, foi elaborado pela equipe do CEFET-OP o “Projeto de Modernização do Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET-OP)”, enviado à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), ambicionando a transformação de ETFOP em CEFET. No documento, observa-se que essa transformação “significará ampliação na sua capacidade de produção, aumento significativo no número de alunos, absorção de modernos equipamentos, ampliação e construção de instalações, introdução de novas tecnologias e princípios de gestão, conquista de mercados e desenvolvimento de novos produtos e serviços” (CEFET-OP, 2000, p. 8). Tal projeto elenca entre os objetivos o desejo da comunidade interna do CEFET-OP de participar do modelo de atualização dentro dos sistemas educacionais, mantendo-se como centro de referência no ensino e de atender às demandas sociais e econômicas. Nesse sentido, esse projeto previa a reestruturação e modernização dos cursos técnicos e do ensino médio existentes e a criação de quatro novos cursos superiores de tecnologia e três novos cursos técnicos, além da construção de novas salas de aula e laboratórios (CEFET-OP, 2000).

Assim, em 2002 a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP) torna-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET-OP), por meio do Decreto não numerado, de 13 de novembro de 2002. Esse Decreto estabelece também prazo de dois anos para adequação do projeto institucional e mantém no cargo o diretor-geral, conforme disposto no art. 7º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 2002, p.1). A escola que antes atendia à demanda de cursos de educação profissional passa a ofertar curso superior e solicitar novas tarefas aos servidores (docentes e técnicos) (PENA, 2015), assim, atendendo à nova atribuição, em 2003, o CEFET-OP inaugura seu primeiro curso superior: Tecnologia em Gestão da Qualidade.

Destaca-se que a injeção de recurso para a educação efetuada pelo MEC viabilizou a criação de outros cursos pelo CEFET-OP, assim como nos relata Rios (2010), a saber: curso superior de Tecnologia em Conservação e Restauro, em 2006, e curso técnico em Joalheria, na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), no ano de 2008. Houve também o curso técnico de Guia Turístico, que foi ofertado por meio de convênios com prefeituras de 5 (cinco) municípios, formando aproximadamente 250 guias de turismo.

A vivência da instituição como CEFET-OP durou apenas seis anos, de 2002 a 2008, quando se transformou em Instituto Federal, com estrutura organizacional ampla e bem diferente do que até então era conhecida e utilizada e, desse modo, requereu esforços de reorganização para se adequar à nova configuração, que trouxe também necessidade de readaptação nos mais diversos setores e principalmente na formação e no perfil docente e administrativo, o que vem desde então provocando mudanças significativas nos traços identitários da instituição.

1.4 O IFMG – *Campus* Ouro Preto no cenário de constituição dos Institutos Federais

Conforme explicitado anteriormente, a constituição dos Institutos Federais teve início com a chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007, que trata do acolhimento dos projetos para constituição dos Institutos Federais. Assim, uma nova direção é estabelecida para a Educação Profissional e Tecnológica no país com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da união de Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008). Essas Instituições já tinham identidade própria e, ao se associarem e se transformarem, tiveram de se adaptar ao novo organograma que foi estabelecido, a uma nova realidade, com objetivos mais desafiadores.

A Lei nº 11.892/2008, em seu art. 1º, instituiu também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), constituída pelos Institutos Federais (IFs), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica do

Rio de Janeiro e de Minas Gerais (CEFET-MG e CEFET-RJ), das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008, s. p.). De acordo com Pacheco (2015), os IFs foram criados como “um modelo institucional inovador em termos de proposta político-pedagógica que têm em suas bases um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país.” (PACHECO 2015, p. 13). Tal modelo está amparado na verticalização do ensino, em que os docentes atuam nos diferentes níveis e os discentes compartilham diversos espaços pedagógicos. Nesse cenário, o papel principal dos IFs é o de contribuir para a formação, em diversos níveis e modalidades de ensino, formando indivíduos capazes de intervir na sociedade em que vivem, de maneira crítica e criativa (OLIVEIRA, 2020, p. 35).

Para o Estado de Minas Gerais estava previsto no anexo da chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007 o quantitativo de constituição de 04 (quatro) Institutos Federais (IF Sudeste de MG, IF Norte de MG, IF Nordeste de MG, IF Sul de MG). Devido à proximidade de localização de dois CEFETs e de uma Escola Agrotécnica no Estado de Minas Gerais e, após mobilizações e discussões políticas, foi criado o IFMG, quinto Instituto no estado, a partir da junção de uma instituição consolidada na formação especialmente de perfil minerário e metalúrgico (CEFET-OP), na região central de Minas Gerais, e de duas instituições especializadas na formação de perfil agropecuário (CEFET-BambuÍ), no centro-oeste mineiro, e a Escola Agrotécnica de São João Evangelista, situada na região leste do estado). Essas três instituições e suas Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), após dez anos de criação, ampliaram e deram origem aos dezoito *campi* que compõem hoje o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG): Arcos, Bambuí, Betim, Conselheiro Lafaiete, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Piumhi, Ponte Nova, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista. No IFMG são oferecidos mais de setenta cursos, com a seguinte forma de oferta: cursos técnicos subsequentes, integrados ao ensino médio e concomitantes; cursos superiores e de Formação Inicial e Continuada (FIC), e, em alguns *campi*, cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. A estrutura *multicampi* dos IFs possibilitou a oferta de Educação Profissional e Tecnológica em lugares que não dispunham de oportunidades mínimas de educação técnica e superior. Desse modo, essa expansão pode ser colocada como benefício social, uma vez que possibilita que alunos de outras cidades, que não dispõem de recursos financeiros para residir em Ouro Preto (*campus* objeto de nosso estudo), possam

ingressar no Instituto e concluir seus estudos em unidades mais próximas da residência de suas famílias.

Uma das grandes dificuldades dos Institutos Federais é buscar harmonizar a conexão entre os *campi*, já que todos são administrados pelo órgão central, que é a Reitoria do Instituto. Nesse cenário, as dificuldades não se limitam aos problemas de ordem geográfica, com Reitoria do IFMG instalada em local afastado dos *campi*, tendo em vista que novas demandas surgiram no âmbito estrutural e funcional, pois processos que são possíveis nos *campi* menores, com reduzido número de alunos e servidores, nem sempre são pertinentes aos *campi* mais antigos, com número expressivo de alunos (PENA, 2014, p. 81).

Além disso, embora no plano político-filosófico a proposta seja realmente robusta e entusiasta, no plano prático-implimentacional, ela encontra alguns desafios que precisam ser enfrentados. Entre eles, podemos citar: a difícil tarefa de integração real entre a formação técnica e a propedêutica nos currículos do ensino técnico integrado ao médio; o papel “polivalente” do corpo docente, que precisa se desdobrar para atuar em níveis e modalidades de ensino muitas vezes bem distintos; a concretização da meta de articulação das atividades e ações em sintonia com os chamados arranjos produtivos locais. Todos esses fatores estão diretamente relacionados à construção de uma identidade – política, operacional, pedagógica, institucional – do IFMG (e dos Institutos de modo geral) que, aos poucos, parece ir se apresentando, mas não necessariamente se solidificando. Pode-se dizer que isso se deve em grande parte ao fato de que os diferentes grupos que se “associaram” para compor o Instituto passaram por diferentes “culturas” institucionais (escolas agrotécnicas, CEFETs, escolas técnicas) marcadas pelas suas próprias histórias e fundamentos sociofilosóficos e disputam na atualidade, portanto, programas e projetos de educação e, também, de poder (OLIVEIRA, 2020).

Enfim, além da importância do processo histórico, político e social, é preciso considerar o educando, alvo de todas as ações, projetos e propostas em que se insere o propósito de criação do Instituto Federal. Isto posto, descortina-se um novo desafio: a consolidação de um projeto político-pedagógico que encare o educando como sujeito autônomo, produtor de conhecimento e como agente transformador da sociedade em que vive. Nesse contexto, a concretização desse ideal para a Educação Profissional e Tecnológica, em geral, e para o Instituto Federal, mais especificamente, e que se mostra também como grande desafio, é a

indispensável, premente e concreta articulação eficiente do tripé ensino, pesquisa e extensão que conduz a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (OLIVEIRA, 2019, p. 56).

Convém explicitar, finalmente, que o *Campus* Ouro Preto, localizado no Morro do Cruzeiro, oferece 10 cursos técnicos, 5 cursos superiores (3 cursos tecnólogos e 2 de licenciatura), 3 cursos *lato sensu*, 7 cursos técnicos em Educação a Distância (EaD) e 8 cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) (IFMG, s.d.). Nesse sentido, a expansão do Instituto e da oferta de cursos visa proporcionar à população formação profissional, científica e tecnológica, em locais com grande demanda e até então pouco assistidos, objetivando o desenvolvimento local e regional (IFMG, s. d.). Diante dessas considerações, cabe ao IFMG a responsabilidade de ofertar educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos capazes de utilizar seus conhecimentos e habilidades como recurso de potencial transformação social.

1.5 Considerações finais

As principais mudanças que ocorreram na instituição nesses setenta e oito anos de existência inserem-se no cenário das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil nos diferentes governos e preceitos legais. Nesse sentido, critérios foram estabelecidos no plano legal e político que originaram as transformações das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica e, destes últimos, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O processo de transformação deve-se principalmente à necessidade de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, aproveitando a infraestrutura existente (espaço físico e de pessoal), com a criação de novos cursos e modernização dos cursos já existentes, possibilitando e diversificando o acesso à informação, ao desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, para atender às demandas de crescimento econômico e de alterações do mundo de trabalho que requer trabalhadores mais preparados, críticos e reflexivos, empreendedores, comprometidos com o desenvolvimento local e regional.

Assim, conforme foi explicado neste capítulo, a mudança de ETFOP para CEFET-OP e na sequência para IFMG acarretou crescimento da instituição e

ampliação no nível de atuação com a criação de novos cursos técnicos, oferta de cursos superiores e de pós-graduação, maior expressividade na pesquisa e na extensão, verticalização do ensino nos diversos níveis e modalidades que são ofertados. Todo esse processo modificou a forma de gestão da instituição, uma vez que o Instituto Federal tem uma estrutura organizacional mais complexa, com novos desafios e novas exigências nas atividades de docentes e técnicos administrativos. Esses desafios merecem atenção dos gestores, no sentido de planejar ações que contribuam para a redução das dificuldades, para que esse Instituto possa, em meio a tantas transformações, ser referência na Educação Profissional e Tecnológica brasileira, com uma formação mais ampla, voltada para o mundo do trabalho, e não simplesmente para o mercado de trabalho, como antes era vislumbrado.

Referências

BRASIL. **Decreto de 13 de novembro de 2002** Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/OuroPreto.pdf>. Acesso em: set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 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#art9. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.224 de 1º de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/fed/decret/1900-1909>. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4759.htm. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm#:~:text=LEI%20. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 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: nov. 2022.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, de 12 de dezembro de 2007.** chamada pública de propostas para constituição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFET. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Instituições da Rede Federal.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. 2019. Acesso em: dez. 2022

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais – Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Revista Educação Tecnológica.** Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 26-35, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92>. Acesso em: dez. 2022.

CAIRES, Vanessa G.; OLIVEIRA, Maria A. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE OURO PRETO. **Projeto de modernização do Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto.** Ouro Preto: CEFET, 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário.** Ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. Boletim n. 07, mai/jun., 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em dez. 2022.

GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de; CASTILHO, Maria Augusta de. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales: UFVJM,** n. 13, Ano VII, 05/2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **O que é o IFMG**. Ouro Preto: IFMG, 2015. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>. Acesso em nov. 2022.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82611>. Acesso em: set. 2022.

MACHADO, Arthur V. Uma panorâmica sobre a história do IFMG-Ouro Preto. In: Silva, Fabiano; Machado, Arthur V.; Diniz, Daniel H (orgs.). **O ensino técnico entre imagens e memórias institucionais: história, contextos e identidades do IFMG-campus Ouro Preto (1944-2014)**. Ouro Preto: IFMG, 2015.

MACHADO, Julice M. R. Da ausência a visibilidade: a inserção feminina no universo acadêmico do Instituto Federal de Minas Gerais- campus Ouro Preto. In: Silva, Fabiano; Machado, Arthur V.; Diniz, Daniel H (orgs.). **O ensino técnico entre imagens e memórias institucionais: história, contextos e identidades do IFMG-campus Ouro Preto (1944-2014)**. Ouro Preto: IFMG, 2015.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MEDEIROS NETA, O. M.; LIMA, E. L. M.; BARBOSA, J. K. S. F.; NASCIMENTO F. L. S Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **HOLOS**, Ano 34, Vol. 04, 2018. Disponível: DOI: [10.15628/holos.2018.6981](https://doi.org/10.15628/holos.2018.6981). Acesso em: nov. 2022.

MOURA, Dante H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Adilson R. **História e fundamentos sociofilosóficos da educação profissional**. IFMG: Arcos, 2019. (Apostila). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/427387462/Apostila-EAD5>. Acesso em: 16 dez. 2021.

OLIVEIRA, Adilson R. Os Institutos Federais no contexto da Educação Profissional no Brasil: entre gênese, concepção e desafios. In: OLIVEIRA, A. R.; XAVIER, G. C.; SILVA, J. F.; OLIVEIRA, S. B. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis**. Curitiba: CRV, 2020, p. 27-44.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: [https://memoria.ifrn.edu.br > bitstream > handle](https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/). Acesso em: set. 2022.

PENA, Geralda A. C. De Escola Técnica a Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto: percepção dos docentes sobre as mudanças na identidade da Instituição. In: Silva, Fabiano; Machado, Arthur V.; Diniz, Daniel H (orgs.). **O ensino técnico entre imagens e memórias institucionais: história, contextos e identidades do IFMG-campus Ouro Preto (1944-2014)**. Ouro Preto: IFMG, 2015.

PENA, Geralda A. C. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2014.

RAMOS, Marise N. História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (**Coleção formação pedagógica**; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

RIOS, João Bosco. **A Escola Técnica Federal de Ouro Preto: um microcosmo da vida social e cultural da cidade**. UEMG, Divinópolis, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Organizações Sociais) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Divinópolis, 2010.

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

SOUZA, M. A. **De Escola Técnica a Instituto Federal: representações docentes sobre o processo de institucionalização do IFMG - Campus Ouro Preto**. Projeto de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Branco (ProfEPT-IFMG). 61 f. Ouro Branco (MG): IFMG, 2022.

A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA DA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

**Pablo Menezes e Oliveira
Gilzilene de Jesus Caetano**

2.1 Introdução

O campo denominado História da Educação tem seu início em meados do século XIX como base da Ciência da Educação, legitimando a passagem da pedagogia para o lugar de “Ciência da Educação”. Em sua “primeira fase”, caracteriza-se por adotar um tom marcadamente “filosófico”, trazendo à luz grandes educadores, evidenciando seus contributos para a área. A ideia era “glorificar o passado”, de onde deveriam ser obtidas lições para o presente. Entre o final do século XIX e o início do século XX, a história da educação assumiu um tom “marcadamente institucional”, por meio da “rememoração legislativa”, apresentando reformas educacionais que legitimavam as ações tomadas em relação a políticas educacionais no presente (GATTI JÚNIOR, 2007, p.174-175). Em meados do Século XX, novas experiências para o campo seriam realizadas, trazendo “a ruptura com as duas perspectivas de leitura da História da Educação, denominadas história militante e efeméride jurídico-legal” (GATTI JÚNIOR, 2007, p. 175 citado por OLIVEIRA, 2020, p. 45) que foi “realizada com a aproximação do campo de pesquisa com discussões caras à historiadores e sociólogos, tendo como pano de fundo a História

dos Annales, o Marxismo e o Neomarxismo, oferecendo novas perspectivas sociais para a disciplina” (OLIVEIRA, 2020, p. 46). As discussões historiográficas referentes ao campo de pesquisa da História da Educação estão associadas a uma “renovação epistemológica” (MAGALHÃES, 2004, p. 111).

Dentro desse universo de renovação citado, destacam-se os avanços nos estudos relativos a culturas, instituições e disciplinas escolares (OLIVEIRA, 2020, p. 47), tornando relevantes as pesquisas voltadas para os eventos que envolvam as inter-relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesse âmbito, buscam-se outros caminhos para perceber e compreender o universo educativo, assim, a História da Educação passou “[...] a abarcar novos debates com foco no cotidiano escolar, nas representações dos atores escolares, nas relações de gênero nas escolas, na arquitetura escolar, nas instituições escolares, nos saberes escolares, na cultura escolar” (ANDRADE; DIÓGENES; LOBATO, 2013, p. 180). Como acentuou Magalhães (2004):

Vistas a partir de uma epistemologia específica, a história da educação, como a história da escola constituem um campo aberto em franca renovação, seja na acepção da superação de lacunas do conhecimento, seja na de novas formas de abordagens. Vistas a partir das ciências da educação, a história da educação, focaliza na escola, corresponde a um núcleo duro de questões trans e interdisciplinares, cujo estatuto epistêmico se define e consolida pela aproximação às questões centrais da educação (MAGALHÃES, 2004, p.121).

As mudanças ocorridas no campo da História da Educação demonstram uma ampliação do escopo das pesquisas, trazendo como marca “preocupações com a construção de interpretações que articulem bem a dimensão teórica ao trabalho rigoroso com as evidências” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 29). Cabe ainda registrar as inúmeras temáticas que passam a ser exploradas no campo da História da Educação, tomando como referência a produção no Brasil, que ganharam projeção na década de 1990, destacando-se, entre outras, a história das instituições escolares. Tal fenômeno se deve, supostamente,

a carência que existia de pesquisas sobre os processos mais específicos de escolarização ocorridos nas mais diversas regiões e cidades do país; ao impacto da virada historiográfica das últimas três décadas que influenciou os historiadores da educação a conferirem

maior importância nas investigações em torno de temas particulares, como condição necessária para a formulação de teorias mais gerais; ao retorno de pesquisadores habilitados em nível de doutorado nos programas de Pós-graduação em Educação mais consolidados da região centro-sul para suas regiões e cidades de origem, onde, especialmente, em universidades federais e, em algumas universidades estaduais, confessionais e da sociedade civil, houve interesse em temáticas de pesquisa locais e regionais. (GATTI JÚNIOR, 2007, p.173).

Corroboram tal chave de leitura os pesquisadores Nosella e Buffa (2008, p. 13), ao afirmarem que as pesquisas sobre instituições escolares ganharam novo impulso nessa década. Ao traçarem um panorama sobre o percurso histórico recente dos estudos referentes à História da Educação no Brasil, os autores apontaram três momentos importantes na construção desse processo. O primeiro situa-se entre as décadas de 1950 e 1960, período que antecede a criação de programas de pós-graduação no país. Há que se considerar dois fatores que foram relevantes e que “contribuíram para essa caracterização que se sintetizou na expressão educação e sociedade: o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1961, e a expansão do ensino superior, a partir de 1950” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 13). O segundo momento ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980, marcado pela criação e a expansão dos programas de pós-graduação em Educação. Duas características qualificaram a pesquisa em Educação nesse período: o processo de “institucionalização” da pós-graduação brasileira, gerando uma “escolarização da produção”, além do desenvolvimento de frentes de pesquisa cuja resultante era o desenvolvimento de um pensamento crítico em educação (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 15). O terceiro momento, na década de 1990, caracteriza-se pela consolidação dos programas de pós-graduação, quando é possível perceber que a emergência de alguns temas ganha relevo no campo da história da educação

são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares. A nova história, a história cultural, a nova sociologia, a sociologia francesa constituem as matrizes teóricas das pesquisas realizadas nesse momento. (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 16).

Dentro do amplo espectro de proposições feitas por Nosella e Buffa, chamamos a atenção para a proposição de estudos relacionados às instituições escolares. Os autores mostram que as pesquisas acerca das instituições escolares “podem ser um instrumento para uma nova compreensão da escola, elevando, assim, o autoconhecimento de seus profissionais ao estabelecerem comparações com outros e, portanto, aumentando a responsabilidade de suas opções” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 21). A partir daí, elencam alguns temas que podem ser centrais em uma pesquisa afim:

o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2008, p.16).

Para cumprir esse itinerário de pesquisa, três passos fundamentais são sugeridos na lida sobre uma instituição escolar, são eles: escolha do objeto, fontes, procedimentos e narrativa. Sobre o objeto,

a primeira preocupação do pesquisador que pretende estudar uma instituição escolar é, obviamente, escolher o objeto do estudo. É importante, ainda, que a escola tenha densidade histórica, isto é, tenha demonstrado, no decorrer do tempo, a realização dos objetivos a que se propunha e que a sociedade identifique, nesta escola, traços significativos de sua própria história. (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 24).

Fazendo menção a uma história da educação cujo enfoque se relaciona com a história das instituições escolares, partimos para a proposta do texto em tela, que é refletir sobre a história recente da educação profissional do Brasil, com especial atenção para as últimas transformações ocorridas nessas instituições no ano de 2008, observando como alguns documentos podem ser pertinentes na construção de uma história das instituições escolares. Antes do mais, vale um breve sobrevoo pela história da educação profissional brasileira no período republicano, como forma de contextualizar nosso objeto.

A Educação Profissional Brasil não está dissociada das realidades que a produziram, sendo assim, fruto das relações sociais, econômicas, políticas e culturais estabelecidas em seu percurso histórico. Da forma como está configurada hoje, é resultado de uma série de transformações que vêm sofrendo ao longo de décadas, expressas por meio de decretos, leis e políticas educacionais que a moldaram conforme os interesses políticos e os modelos sociais e econômicos de seu tempo. Afirmamos, desde já, que a educação profissional é, acima de tudo, filha de seu tempo histórico.

Iniciando o percurso, apresentamos uma breve leitura do processo de constituição da educação profissional no Brasil republicano. Esse recorte se justifica pois no período que antecede a Proclamação da República no país, no ano de 1889, houve uma série de iniciativas que visavam atender a população nacional no sentido de provê-la de meios para enfrentar os mundos do trabalho. O recorte temporal aqui adotado, portanto, é uma escolha, que não desconsidera outros capítulos da história da educação profissional. Feitas estas considerações, alcançamos o ano de 1909, quando no curso do governo de Nilo Peçanha (1906-1909) foram criadas, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as denominadas Escolas de Aprendizes Artífices, a serem instaladas em todo o território nacional.

Por meio da medida governamental acima referida, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados brasileiros e em sua cidade natal, Campos dos Goytacazes (Rio de Janeiro), destinadas ao ensino profissional primário gratuito, e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Excertos da legislação mostram que essas instituições se destinavam às classes operárias como forma de “vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”. Elas deveriam ainda “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”. Além disso, essas escolas deveriam afastar as crianças da “ociosidade ignorante” e da “escola do vício e do crime”. Por fim, elas deveriam formar “cidadãos úteis à Nação”, em consonância com o ideário republicano, que passa a encarar a categoria “povo” como “cidadão” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.45-46).

Algumas décadas mais tarde, um novo capítulo da educação profissional brasileira foi desenhado, tendo como pano de fundo o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). E a formação e a qualificação da mão de obra brasileira assumiram novos contornos. Tornou-se necessário qualificar trabalhadores para satisfazer o processo de industrialização industrial em curso no país, que tinha no Estado,

por meio de empresas estatais, como a Companhia Siderúrgica Nacional, criada em 1941, e a Fábrica Nacional de Motores, criada no ano seguinte. De acordo com Moura (2007, p. 7), o período do Governo Vargas foi marcado por grandes transformações políticas, econômicas e sociais que geraram profundas consequências na educação brasileira, especialmente na educação profissional. Como resultantes desse processo, elencamos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, dentro dele, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Instaurado o Estado Novo (1937-1945), no ano de 1937, foi outorgada nova Constituição que seria a primeira a tratar sobre a educação técnica pormenorizadamente no país, estando em seu artigo 129 que “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”, em que a tônica recorrente do ensino técnico toca especialmente as classes menos favorecidas persiste. Mas registre-se um novo elemento que passará a ter parte na educação profissional: a indústria e os sindicatos, isso porque, segundo a Constituição, novamente no artigo 129, “é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos dos operários ou de seus associados” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.58). Como resultado desse processo, serão instalados no país o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), mantido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) no ano de 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) promovido pela Confederação Nacional do Comércio (CNC). Além disso, nesse período ocorre a chamada Reforma Capanema (1942-1946), depois denominadas Leis Orgânicas, voltadas para o ramo industrial, que trouxe uma importante mudança para a educação profissional: deslocou o ensino profissional para o grau médio e criou os cursos técnicos. Além da referida reforma, no ano de 1942, os antigos Liceus Industriais foram substituídos pelas Escolas Industriais e Técnicas, às quais se juntaram escolas criadas em Ouro Preto, Rio de Janeiro e Pelotas. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.62-64). Por todo o exposto, é possível observar uma profunda transformação nas estruturas da educação profissional do país: ela amplia seu “público”, além de passar a ser entendida como parte do processo de construção da indústria nacional.

Outras mudanças estiveram no horizonte da educação profissional brasileira ao longo do século XX. Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas vinculadas ao MEC são transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática. Além dessa mudança na educação profissional, foi promulgada a

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 4.024/1961. Essa Lei reconheceu pela primeira vez a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, “[...] trazendo entre outras medidas a equivalência da formação profissional ao ensino secundário, permitindo aos alunos de cursos técnicos o acesso ao ensino superior” (OLIVEIRA, 2020, p. 58).

Com a implantação de uma ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), a educação profissional sofreu profundas modificações, entre as quais se registra, especialmente, a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou o ensino profissional compulsório. Essa Lei “visava dar conta da carência de técnicos de nível médio demandados pelo mercado, mas também tinha como objetivo capacitar os jovens que não tinham como dar continuidade aos estudos e precisavam ingressar no mercado de trabalho” (OLIVEIRA; MATTA, 2017, p. 239). Segundo Moura (2007, p. 12), seus objetivos não foram completamente alcançados, dois fatores concorreram para tal situação, o primeiro refere-se à questão das Escolas Técnicas Federais não terem aderido às suas demandas; o segundo fator, que merece destaque, relaciona-se às escolas privadas que continuaram a oferecer seu currículo propedêutico, de modo que o ensino profissional obrigatório ficou a cargo das escolas estaduais que não receberam o auxílio financeiro adequado para implementar a educação profissional. Diante disso, a Lei nº 5.692/1971 teve como consequência o empobrecimento da formação geral em detrimento da formação técnica que, por sua vez, ocorreu mais no sentido da “profissionalização instrumental para o mercado de trabalho” (MOURA, 2007, p. 12). Cabe registrar, a concepção tecnicista da educação ganharia muita força nesse contexto, com forte influência dos EUA, pois os americanos passariam a colaborar em várias iniciativas de ensino no país, com foco para o USAID, *United States Agency for International Development*, que se destinava a criar escolas para a qualificação de jovens para o trabalho. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.75). Foi nesse cenário que algumas Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. A partir de então, esses centros de ensino passam a oferecer cursos de graduação e de pós-graduação, desde que alinhados com os processos industriais nacionais. Os centros passaram, além da oferta de ensino em vários níveis, a desenvolver pesquisas nas áreas técnicas industriais, uma mudança que traria para essa instituição características que persistiram por largo tempo na educação profissional e uma vez mais ampliaria o escopo de ação institucional.

Avançando no tempo, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) se preconiza por uma gestão alinhada com as chamadas políticas neoliberais, cujas linhas centrais estavam no “desmonte do Estado a partir de reformas que diminuíssem o papel do governo em vários setores da vida pública, somado a um processo de privatização em massa” (OLIVEIRA, 2020, p. 60). Os efeitos desse modelo governamental se faziam sentir por meio do Decreto nº 2208/1997, que separou a educação profissional e o ensino médio, acirrando ainda mais a dualidade existente entre essas modalidades de ensino. Dessa forma, o ensino médio manteve seu caráter de formação geral, científica e acadêmica, e a educação profissional desvinculada do nível médio tinha como objetivo a formação de uma mão de obra direcionada a atender ao mercado de trabalho. Ficam claros os objetivos trazidos pelo referido Decreto, o de preparar um trabalhador com as mínimas bases científicas por meio de uma formação aligeirada para atender às novas demandas dos setores produtivos, agora ajustados à “lógica da flexibilização [do trabalho]” (OLIVEIRA; MATTA, 2017, p. 242). O Decreto deixava expressa a submissão da educação organizada por meio da ação do Estado aos interesses do mercado e da nova forma de acumulação do capital.

À guisa de balanço, Ramos (2014), a partir de proposições teóricas formuladas por autores como Florestan Fernandes, sugere que é preciso considerar a história da educação profissional brasileira dentro do processo de instalação do capitalismo no país. Assim, as transformações sofridas especialmente nos governos de Getúlio Vargas, JK, no período da Ditadura Militar e do governo FHC, devem ser percebidos sob uma ótica do capital. Cada um desses governos alternou projetos de desenvolvimento nacionalista, quando se intentava uma economia que viabilizasse o desenvolvimento econômico e a democracia, de desenvolvimento dependente e associado, sendo esse último caso marcado pela subordinação ao grande capital. Por fim, registrem-se as transformações operadas pela instalação do neoliberalismo no Brasil, que propõe o estado mínimo e maximização de lucros, transformando a educação em mercadoria, em substituição ao projeto de educação profissional como via de consolidação do capitalismo. (RAMOS, 2014, p.21-23)

Sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o ideal de se implantar uma educação profissional integrada, politécnica e onmilateral volta a ser debatido, “resultando em uma significativa mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no

âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho” (MOURA, 2007, p. 18). Esse governo tinha se comprometido junto aos educadores progressistas com a revogação do Decreto nº 2.208/97, encarado por eles como “emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 5). Como resultado desse processo, o governo Lula, por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208/1997, o que possibilitou a oferta do ensino médio integrado ao ensino profissional. Para Ramos (2014):

A revogação do Decreto nº 2.208/97 foi, de fato, realizada em 23 de julho de 2004, buscando, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país. (RAMOS, 2014, p. 39).

Entretanto, o Decreto nº 5.154/2004 não gerou a mobilização esperada, mantendo inclusive as modalidades de ensino concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/1997. A manutenção dessas modalidades gerou grande insatisfação de grupos progressistas, movimentos sociais e outros que a viram como contraditória. Para eles, essa manutenção representou a submissão desse governo, sendo ele “a expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 4). Apesar disso, houve por parte daquele governo um grande investimento na educação profissional e tecnológica, com a expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFECT). O processo de expansão RFECT deu-se por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que ocasionou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Destaca-se que os IFs originaram-se de outras instituições já existentes como: os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades (ETVs). E é com essa alteração na estrutura da rede de ensino profissional brasileira que se inaugura a “última” das transformações nessa modalidade de ensino. Daqui partimos para a abordagem de alguns documentos que podem ser importantes para a construção de uma história da educação profissional.

2.2 Um itinerário de pesquisa para os institutos federais de educação e suas fontes

A partir das “velhas” institucionalidades da Rede Federal de Educação Tecnológica (anterior à Lei nº 11.892/2008), ladeadas por novas unidades, que seriam criadas em várias regiões do país, é que se fundaram os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, projeto levado a cabo pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007 e que se concretizou no ano 2008.

O Ministério da Educação (MEC) juntamente com o Governo Federal, entre os anos de 2007 e 2008, produziram alguns documentos que foram fundamentais para o processo de (re)criação dos Institutos Federais. Destacamos três documentos que deram sustentação e convergiram para a concretização desse projeto encabeçado pelo MEC, que são: o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002, de 12 de dezembro de 2007, e a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, documentos em que procuraremos nos debruçar nas linhas que seguem.

O MEC objetivou, por meio desses documentos, trazer uma “nova” Instituição a partir do potencial de outras já existentes na então Rede Federal de Educação Tecnológica, constituída pelos “Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, Escolas Técnicas Federais – ETFs e Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs” (MEC, 2007).

O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, estabeleceu as diretrizes para a integração das instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica, com vistas à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Definiu, também, a “nova” institucionalidade como sendo de natureza autárquica, com autonomia administrativa e patrimonial, didático pedagógica e disciplinar. Os IFETs seriam instituições “de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2007).

Logo após a divulgação desse Decreto, as instituições federais voltadas para o ensino técnico e técnico de nível médio (CEFETs, ETFs, ETVs e EAFs) em todo o país iniciaram um processo de discussão sobre como seriam criados os Institutos Federais. Ocorreram também algumas manifestações em sua resposta, que foram representadas pelos conselhos de algumas dessas instituições, como

o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (CONCEFET) e o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF).

O CONCEFET elaborou, em 23 de agosto de 2007, um documento intitulado “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” em se posicionou em relação à criação dos IFETs. Nesse documento manifesta-se em relação à proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, cuja principal referência, no momento, é o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Esse documento é fruto dos debates, no âmbito do CONCEFET, que sucedeu a apresentação da proposta de criação dos Institutos Federais entre as medidas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, plano esse construído durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

Nesse documento, o CONCEFET deixou clara a sua posição em relação à importância de os Institutos serem criados por meio de uma lei única e, em seu anexo, foi apresentada uma proposta de Minuta de Anteprojeto de Lei para a criação dos IFETs. Ressalta-se que vários trechos trazidos por essa minuta foram acatados pelo MEC “[...] tanto na legislação que instituiu o IFET, [quanto] nas demais medidas legais que versam sobre uma carreira diferenciada de professores da educação básica técnica e tecnológica” (OTRANTO, 2010, p. 5).

Já o documento apresentado pelo CONEAF, em resposta ao Decreto nº 6.095/2007, foi uma proposta em que se posicionavam em relação a criação da “nova” instituição. No documento intitulado “Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, publicado em 6 de junho de 2007, o conselho “rechaça a proposição governamental e sugeria um novo desenho para a rede federal de educação profissional e tecnológica” (OTRANTO, 2010, p. 5). Por meio dele o CONEAF externou suas preocupações em relação ao projeto do MEC:

As comunidades das EAFs manifestam-se profundamente preocupadas e desconfortáveis com a perspectiva da “IFETização” imediata, sem que sejam discutidos os princípios entendidos como fundamentais à garantia da autonomia e à descentralização administrativa destas. (CONEAF, 2007).

Segundo Frigotto (2018, p. 132), a criação dos Institutos Federais se deu sem a devida discussão sobre o seu sentido no contexto de nossa sociedade e da precariedade da educação pública, “foi uma negociação pelo alto”. Ressalta-se que no período da publicação do Decreto nº 6.095/2007, algumas instituições almejavam outros projetos, como a transformação em CEFETs “visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior” (OTRANTO, 2010, p. 3).

A divulgação da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002, de 12 de dezembro de 2007, arrefeceu de certa forma esse sentimento de dúvidas e incertezas externadas pelo CONEAF, uma vez que “duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, poderiam apresentar proposta conjunta” (OTRANTO, 2010, p. 7), o que deu a essas instituições uma certa autonomia de acordos entre si para a criação de um IF. Essa Chamada Pública tratou sobre o acolhimento das propostas para a constituição dos IFETs, que poderiam ser constituídos:

2.2.1 — Mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal; 2.2.2 — mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado (...). 2.4 Todas as propostas de constituição de IFET que forem selecionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica serão incorporadas em um único Projeto de Lei. (MEC/SETEC, 2007).

Uma leitura atenta desse trecho nos permite observar que foram estabelecidos dois modelos para a constituição dos IFETs: uma mediante a transformação de um CEFET, ETF e ETV, e mediante integração de duas ou mais instituições federais. A Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007 trouxe como anexo a proposta de “Minuta de Anteprojeto de Lei”, que viria ser a lei da criação dos Institutos Federais.

Após a divulgação dessa Chamada Pública, os debates e arranjos dentro das instituições técnicas federais da Rede em todo o país avançaram em direção à criação de uma nova institucionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica. Os representantes dessas instituições passaram a participar das discussões sobre como seriam os IFETs e da elaboração de um dispositivo legal que viabilizasse a criação dos institutos. Assim, foi definida a quantidade de IFETs por estado,

em resposta à reivindicação feita pelas instituições da Rede. A Portaria nº 116, de 31 de março de 2008, divulgou a relação das propostas aprovadas para a criação dos IFETs em todo o país.

Assim, após sucessivas discussões e definições de como se conformaria a nova Rede e de como seriam criados os institutos, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi sancionada instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criando os Institutos Federais, entre eles o IFMG. O artigo 1º desta Lei trouxe a conformação final da RFEPCT que ficou organizada em:

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFETRJ e de Minas Gerais - CEFET- MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Inciso com redação dada pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012) V - Colégio Pedro II. (Inciso acrescido pela Lei nº 12.677, de 25/6/2012). (BRASIL, 2008).

Apresentados os documentos consolidados para (re)construir a rede federal de educação profissional, cabe uma leitura sobre como esse processo irá ocorrer. No ano de 2005, o governo Lula lançou o chamado “Plano de expansão para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, com o objetivo de “ampliar a área de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (MEC/SETEC, 2005) que, à época, era composta por 144 instituições, plano que consistia em três fases de ação.

Segundo Oliveira e Gonçalves Júnior (2015, p. 6), a Fase I do Plano foi lançada em 2005, porém para a sua efetivação foi necessário mudar a redação do 5º parágrafo do artigo 3º da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. O parágrafo dispunha sobre a parceria entre os entes federados no tocante à expansão da oferta da educação profissional. Assim, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, o 5º parágrafo da Lei nº 8.948/1994 ganhou uma nova redação. Veja a mudança:

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

novos estabelecimentos de ensino. (Incluído pela Lei nº 9.649, de 1998). (BRASIL,1994).

§ 5o A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (Redação dada pela Lei nº 11.195, de 2005) (BRASIL,2005).

Observa-se, pela nova redação do parágrafo, que ocorreu uma simples troca de vocábulos de “somente” (Lei nº 8948/1994) para “preferencialmente” (Lei nº 11.195/2005), o que permitiu ao Governo Federal a execução das ações para o fomento da “educação profissional, através da criação e federalização de unidades, mas também manteve parcerias com a iniciativa privada” (OLIVEIRA; GONÇALVES JUNIOR, 2015, p. 6).

A Fase II foi implementada em 2007. Percebe-se até aqui que a expansão da Rede se iniciou antes da criação dos IFs. Nesse mesmo ano, o MEC divulgou dois documentos, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 001, de 24 de abril de 2007, que dispôs sobre o acolhimento de propostas de apoio à implantação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica e deu início a Fase II, e o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu diretrizes para a criação dos IFETs, ambos lançados no mesmo dia. Conde *et al* (2016, p. 6) inferem que essa ação do governo foi aparentemente contraditória, uma vez que a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007 não mencionava a criação do IFETs e que a expansão aconteceria independentemente da adesão das instituições da Rede ao projeto IFET. Entretanto, esses autores afirmam que essa inferência é invalidada, uma vez que, ao final de 2007, o MEC divulgou a Chamada Pública 002/2007 que dispôs sobre a seleção de propostas para a constituição dos IFETs. Nesse sentido, a finalidade do Governo Federal com a Fase II centrou-se em implantar 150 instituições de educação profissional em 150 municípios distribuídos pelos 26 Estados e Distrito Federal. Segundo Oliveira e Gonçalves Junior (2015, p. 7), durante a Fase II foram inauguradas 214 novas unidades de educação profissional que, somadas às 140 constituídas no período de 1909 a 2002, totalizaram 354 unidades ao final da implementação da fase.

A Fase III foi implementada entre os anos de 2011 e 2014, período em que os Institutos Federais já haviam sido criados. Para essa etapa, foram “previstos a

criação de 208 campi distribuídos em todo o território nacional, e que somados aos já criados na Fase II, o total de unidades chegaria a 562” (OLIVEIRA; GONÇALVES JUNIOR, 2015, p. 8). Hoje, a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFECT) já alcançou um total de 654 unidades.

Vencida essa etapa da discussão, é preciso pensar sobre a formação de uma “nova” institucionalidade a partir de “velhas” institucionalidades. Já discutiremos que, para a formação dos IFs, as instituições pertencentes à então Rede da Educação Tecnológica deixariam de existir enquanto tais para dar vida a esse novo modelo de instituição voltada para a EPT. Assim, “os Institutos Federais em sua realidade institucional convivem com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década”. Essa chamada memória de longa duração se refere às dezenove Escolas de Aprendizes Artífices criadas pelo governo de Nilo Peçanha, “dando origem à rede federal que culminou nas escolas técnicas”, enquanto a memória de tempo médio refere-se ao processo de transformação dos CEFETs e da universidade tecnológica. Já o tempo de curta duração reporta aos Institutos Federais e à expansão da Rede que se deu “no tempo de curtíssima duração” (FRIGOTTO, 2018, p. 131).

Frigotto (2018) evidencia, ainda, que as diferentes memórias construídas em tempos distintos se encontram para dar lugar a uma nova identidade institucional. Portanto, “este traço de tempos diversos, em que a maioria tem no máximo a idade do início da expansão, tem implicações, tanto no plano de construir uma nova identidade quanto, e talvez mais importante, no âmbito das dificuldades, mas também das possibilidades e disputas de concepções teóricas e pedagógicas” (FRIGOTTO, 2018, p. 132). Corroborando Oliveira (2020, p. 63), ao chamar a nossa atenção para o processo de construção dessa nova identidade que se configura a partir da fusão entre “CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas, com regimes históricos e realidades distintos, agora unidos sob mesma denominação e gestão”. Um exemplo desse movimento se corporifica na criação do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), objeto de leitura mais adiante, resultado da integração de dois CEFETs e uma Escola Agrotécnica Federal:

a Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bambuí e de Ouro Preto, bem como suas respectivas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) de Formiga e Congonhas” (MEC/SETEC/IFMG, 2020, p.7).

Assim, essas três instituições e suas duas UNEDs passaram a compor o IFMG. Desse novo projeto institucional se construiu uma instituição com 18 unidades, isso porque previa seu projeto institucional, embora tenha se instituído a partir de cinco unidades escolares, já trazia em seu projeto de criação a proposição de expansão, que resultaria nas dimensões institucionais atuais.

Assim sendo, a leitura dos documentos acima referidos é fundamental para a construção das primeiras reflexões sobre a história recente das instituições de educação profissional da educação. Além de reflexões sobre o processo de formação das instituições, residem nesses documentos novos termos para significar a educação profissional. À guisa de exemplo, chamamos a atenção para um trecho do artigo 6º da Lei nº 11.892, quanto aos objetivos de criação dos institutos federais: “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos** com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no **desenvolvimento socioeconômico** local, regional e nacional” (BRASIL, 2008. *Grifos nossos*). No trecho em tela, é possível perceber que novos termos procuram conceituar os sentidos da educação profissional, procurando dar novos ares a essa modalidade de ensino do país.

Além dos documentos acima referidos, pode-se também construir uma reflexão sobre a história recente da educação profissional a partir da análise de alguns textos produzidos na conjuntura da constituição da rede federal de educação federal corporificada no ano de 2008. Textos são produzidos em determinados contextos e, não raro, são um momento para oferecer reflexões de temas que estão na ordem do dia, por exemplo, chamo a atenção para dois textos: o primeiro é o texto publicado por Eliezer Pacheco, intitulado *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*, editado no ano de 2018, e produzido muitos anos antes, ele é um retrato das muitas discussões promovidas sobre a construção dos institutos federais pela ótica de um de seus articuladores, haja visto que Eliezer Pacheco foi um dos protagonistas do processo de construção dos institutos federais. Também é oportuna a leitura do texto *A gênese do decreto 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita*, produzido pela Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Esse trabalho foi feito na conjuntura da produção do Decreto que dá título ao texto, é uma análise de pesquisadores dedicados à questão da educação profissional em um momento histórico muito

próximo de sua redação, embora tenhamos optado pelo não aprofundamento deste material, consideramos importante deixar a reflexão como oportunidade a outros textos e pesquisadores.

2.3 Um relato de experiência: a construção da memória no IFMG

Feitas estas discussões pertinentes às fontes para a escrita da história recente dos institutos, apresentamos uma experiência de trabalho de pesquisa corporificada no projeto “A construção da memória do IFMG a partir dos discursos fundadores (2008-2018)”, construído por meio de um edital de extensão da própria instituição, que tinha como objetivo realizar uma leitura do processo de construção da “nova” instituição, por meio de alguns personagens que tomaram parte no referido processo. Para a construção do processo, foram fundamentais algumas questões: as reflexões quanto ao campo denominado história do tempo presente, o resgate de alguns documentos produzidos pelo MEC e seus interlocutores, como as instituições de ensino técnico afetadas pelas mudanças propostas, e os relatos de experiência de alguns dos envolvidos com o processo de criação do IFMG.

Em linhas gerais, o campo denominado história do tempo presente apresentou três traços característicos da sua prática. O primeiro refere-se à unidade temporal entre o pesquisador/pesquisadora e o seu objeto de estudo, ou seja, estes coexistem; o segundo traço característico da história do tempo presente diz de “uma história da duração, não do instante [e de sua prática que está aberta] a mudanças, à acolhida de novos temas e de novas fontes, a fim de poder dar conta da novidade permanente e da dinâmica”, do objeto que se quer compreender. Outro traço da história do tempo presente apontado por esse autor é “a de um interesse bem-marcado por questões que apresentem alguma relevância ou mesmo premência histórica para o pesquisador e sua sociedade contemporânea”, isso significa, que “a agenda da pesquisa, nesse sentido, não deve ser definida internamente ao meio acadêmico, mas externamente a ele e com o propósito não apenas de compreender o real, mas de transformá-lo” (HUFF JÚNIOR, 2008, p.54 - 55). Assim, a história do tempo presente “é uma constante construção ou reconstrução [...] mesmo que a análise seja sobre o presente, ainda é uma análise histórica. Devemos, sobretudo, lembrar-nos de que os pesquisadores desse campo são historiadores analisando nosso próprio contexto” (ZULATO; PAIXÃO; ALMEIDA, 2015, p. 1.834).

Além de pensar essas questões, o tempo presente nos permite refletir sobre as oportunidades de acesso documentais. Zulato, Paixão e Almeida (2015) consideram que essa é uma vantagem quando se trabalha com a história do tempo presente, principalmente por conta da internet, pois, há uma variedade de fontes que podem ser utilizadas como: documentos institucionais, leis, decretos, notícias de jornais, livros didáticos, filmes, fotografias, entre outras. Há que se considerar também as fontes orais, possíveis através de registros produzidos por personagens da pesquisa em contexto variado, ou mesmo diretamente por força das atividades de pesquisa.

É sabido da intrínseca relação que a HTP (História do Tempo Presente) mantém com a fonte oral, logo, “a fonte oral se constitui num importante documento para as análises históricas de um campo cronológico mais próximo” (LEITE, 2011, p. 616). Entretanto, a autora chama a nossa atenção ao afirmar que, não é somente por meio das fontes orais que podemos construir a história do tempo presente de um determinado objeto em estudo, mas as fontes escritas também permitem tal caminho. Santos (2009) diz que “de forma alguma podemos considerar como absoluta uma ou outra opção. Com essa relação, não existindo absolutização de nenhuma fonte, podemos intuir que a diferenciação será feita pelos cuidados, pela honestidade, pelo compromisso e qualidade do pesquisador” (SANTOS, 2009, p. 8).

Outra questão que enfatizamos sobre a história do tempo presente refere-se à dificuldade enfrentada por quem intenta por esse caminho, uma vez que é do encontro dos eventos contemporâneos que se constitui “o grande desafio para o historiador do presente” (SILVA, 2006, p. 273). Logo, “imaginamo-nos capazes de fazer a história do tempo presente porque essa é a história que vivemos, que faz parte de nossas lembranças e de nossas experiências” (RÉMOND, 1996 citado por SILVA, 2006, p. 272).

É preciso trazer à tona o debate acerca da história do tempo presente e sua relação com o campo da História da Educação, já que muitos pesquisadores e pesquisadoras têm se interessado cada vez mais em explorar seus períodos mais recentes. Para Scocuglia (2011, p. 299), pensar a história da educação no campo do tempo presente possibilita aos pesquisadores/pesquisadoras o alcance de informações que, para outros períodos da história não é possível, quais sejam, todo o tipo de documentação produzida pelos sujeitos que ainda estão vivos.

À luz disso, ao propormos investigar como se deu a fundação do IFMG, que ocorreu no ano de 2008, nos vimos em meio à “circunstância de estarmos, sujeito e objeto, mergulhados em uma mesma temporalidade que, por assim dizer, não terminou” (FICO, 2012, p. 45). Assim, reafirmamos a importância do enfoque dado à história do tempo presente, uma vez que nos encontramos em meio a um tema que se desenha a partir do ano de 2008, ou pouco antes e ainda está em processo, haja vista a consolidação da nova instituição.

Para a realização do projeto que nos serve de oportunidade de relato, utilizamos, além dos documentos já relatados, depoimentos de alguns dos envolvidos no processo de constituição do IFMG e, nesse momento, valemo-nos também de um aporte teórico/metodológico muito importante: a história oral.

A História Oral tornou-se um campo de interesse de muitos pesquisadores e pesquisadoras ligados à área das ciências humanas e sociais que a tomam como um instrumento metodológico. E, como metodologia de pesquisa possui uma característica abrangente que possibilita por meio da utilização de entrevistas trazer à tona elementos relevantes do cotidiano, seu emprego se faz essencial quando se deseja produzir dados a partir das narrações.

Segundo Ferreira (2002, p. 328), a História Oral é um procedimento metodológico que tem se revelado como um instrumento significativo em pesquisas voltadas para o estudo das memórias individuais e coletivas. Para Freitas (2006, p.49), a maior potencialidade da História Oral está em proporcionar um resgate do indivíduo enquanto sujeito no processo histórico. Assim,

a História Oral possibilita reflexões sobre o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas. E utiliza-se de metodologia própria para a produção do conhecimento. Sua abrangência, além de pedagógica e interdisciplinar, está relacionada ao seu importante papel na interpretação do imaginário e na análise das representações sociais (FREITAS, 2006, p. 16).

Cabe ressaltar, inicialmente, que a utilização da História Oral como procedimento metodológico requer compreendê-la dentro do universo da História do Tempo Presente. Isto posto, não há como conceber a História Oral se não dentro do contexto do tempo presente, nesse entendimento, “os trabalhos realizados no entorno da História do Tempo Presente percorrem pelo campo de experiência (tudo o que se constitui como memória, vestígios, fontes), que respondem aos

questionamentos latentes no presente, e que são compreendidos pela permanência de um passado não distante deste presente” (OJEDA, 2014, p. 11).

À vista disso, além da História Oral, é possível pensar em outro aspecto essencial à história do tempo presente, a Memória. Ojeda (2014, p. 12) acentua que, a partir dos mecanismos metodológicos sustentados pela história do tempo presente, a História Oral revela-se como um caminho para a compreensão desse fenômeno social que é a memória, logo, a memória traduzida pelas lembranças, pelas emoções, pelas experiências, ainda que de forma distinta entre os indivíduos, é constituída coletivamente e pode ser apreendida como objeto de estudo pela História Oral.

Diante do exposto, a História Oral apresenta-se como um recurso metodológico que permite que os sujeitos tenham voz, sejam eles atores ou espectadores dos acontecimentos em que estão envolvidos, possibilitando, assim, a reconstrução da história por meio de suas narrativas. E como uma ferramenta metodológica procura registrar as sensações, as vivências, as lembranças daqueles sujeitos que se dispõem a partilhar de suas memórias com a coletividade. Pode, além disso, apresentar-se como a melhor forma de descobrir o que é importante e necessário para a pesquisa, perguntando-lhe diretamente quais são as suas necessidades, seus anseios, suas motivações, seus desejos, enfim, aquilo que se pretende conhecer do universo de sua vivência.

É preciso considerar também que, quando o pesquisador ou pesquisadora realizar uma entrevista, ele está adentrando um terreno frágil e instável, que é o processo de rememorar. E que nessa situação o que obterão é uma interpretação do passado intrinsecamente relacionada às questões sociais, mas lembrada pelo aspecto pessoal, já que é o indivíduo que tem a capacidade de rememorar” (DAVID, 2013, p.159). E esse sujeito que recorda o faz sob o olhar desse pesquisador e/ou dessa pesquisadora e assim é influenciado “pelos objetivos da pesquisa, pelo tempo da narrativa que é diverso do tempo histórico, e pelas questões sociais e individuais que circundam o trabalho da memória” (DAVID, 2013, p.159).

Com essas questões, utilizamos o pressuposto da história oral na pesquisa sobre a história de construção do IFMG através de depoimentos, obtidos por meio de entrevistas com pessoas envolvidas no processo de construção do projeto que formaria a nova institucionalidade. A entrevista foi guiada por um roteiro estruturado utilizado para todas os(as) entrevistados(as), de modo que pudéssemos

traduzir as informações obtidas em uma narrativa que, juntamente com a documentação escrita pertinente ao tema, nos permitisse avançar no entendimento da história da instituição. Cabe registrar a riqueza das fontes orais na oportunidade de perceber as entrelinhas do processo, não mensuráveis em documentos escritos, explorando inclusive as subjetividades e conjunturas da rememoração dos fatos pelos depoentes.

2.4 Considerações finais

No texto em tela, procuramos oferecer algumas reflexões e caminhar para a construção de uma história da educação profissional do tempo presente, apresentando, inclusive, experiências de pesquisa pertinentes ao tema. A ideia ao redigir este material era auxiliar os interessados nesse itinerário de pesquisa, pois a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, no ano de 2008, atingiu todo o território nacional, (re)criando algumas dezenas de institutos federais país afora. A expectativa, portanto, é que sejam úteis as questões aqui lançadas.

Analisar um processo de (re)construção institucional é um desafio importante, pois no caso do ensino profissional, figura-se como mais uma entre as muitas transformações da estrutura desta modalidade. E, além de poder observar o processo no decurso dos anos entre sua proposição, ocorrida por volta de 2004, até que ele se efetivasse no ano de 2008, ele pode ser revelador das permanências e rupturas inerentes ao processo, levando-nos mesmo a historiar a cultura escolar, e como ela pode ser percebida no cotidiano da nova institucionalidade. Tal questão pode ser muito interessante se considerarmos que grande parte dos novos institutos eram herdeiros diretos de unidades educacionais que tinham uma história mais longa. Por fim, a oportunidade de ter acesso a depoimentos orais é igualmente uma oportunidade que nos convida a historiar o tema, pois nos permite acessar as entrelinhas de um processo histórico, que dificilmente encontramos em um documento escrito.

Por todo o exposto, acreditamos que, levando em consideração uma série de pressupostos teóricos-conceituais, os quais procuramos apresentar em nosso texto, há boa fortuna na história do passado-presente da educação profissional, por meio da experiência iniciada no ano de 2008. Resta afinal a expectativa de uma excelente jornada àqueles que pretendem se dedicar a esse tema.

Referências

ANDRADE, Francisco Ari; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; LOBATO, Ana Maria Leite. Reflexões sobre o ato de pesquisar em história da educação. **REVEDUC - Revista Eletrônica de Educação**. Universidade Federal de São Carlos UFSCAR, v. 7, n. 3, p.176 -191, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o par. 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o par. 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.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

BRASIL. Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

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 e dá outras providências.

CAIRES, Vanessa, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ClAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**, [S.l], v. 3, n. 3, 2005.

CONCEFET. Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2007. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l], v. 1, n. 1, jun. 2008.

CONDE, S.C.O; ARAÚJO, J.J.C.N; SOUZA, J.E.R.; MOURÃO, A.R.B. Os institutos federais em três dimensões de análise. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. v. 1, n.10, p.1-11, 2016.

CONEAF. Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais- CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2007.

DAVID, Priscila. História Oral: Metodologia do Diálogo. **Revista Patrimônio e Memória**. Universidade Estadual Paulista (Unesp). São Paulo. vol. 9, n. 1, p. 157-170, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi Revista de História**. Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. vol. 3, n 5. p. 314-332, 2002.

FICO, Carlos. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis. **Revista Varia História**. Belo Horizonte. v. 28, n 47, p. 43-59, 2012.

FREITAS, Sônia Maria. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas. São Paulo. 2. ed. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018.

GATTI JÚNIOR, Décio. Apontamentos sobre a pesquisa histórico-educacional no campo das instituições escolares. **Cadernos de História da Educação. Uberlândia**, v. 1, n. 1, p. 29-32, 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, 2007.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. Campo religioso brasileiro e história do tempo presente. **Cadernos CERU**. série 2, v. 19, n. 2, p.47-70, 2008.

LEITE, Lilian Ianke. História do tempo presente e história da educação: reflexões necessárias. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MEC/SETEC. **Chamada Pública nº 001 de 24 de abril de 2007**. Propostas para apoio ao plano de expansão da rede federal de educação tecnológica – Fase II. 2007.

MEC/SETEC. **Chamada Pública nº 002 de 12 dezembro de 2007**. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). 2007.

MEC/SETEC. **Portaria n.º 116 de 31 de março de 2008**. Divulgar, na forma dos Anexos I e II à presente Portaria, a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007. 2008.

MEC/SETEC/IFMG. **Plano de Integridade do Instituto Federal de Minas Gerais**. Versão 1. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**. Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 3, n. 5, p. 13-31, 2008.

OLIVEIRA, Adriana Peixoto; MATTA, Ludmila. Os conflitos entre os diferentes projetos de sociedade e os impactos na educação profissional tecnológica (EPT). **Revista brasileira Planejamento e Desenvolvimento**. Curitiba, v. 6, n. 2, p. 234-249, 2017.

OLIVEIRA, Ana Marcelina; JUNIOR, Oswaldo Gonçalves. O processo de implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: o caso de um instituto em Minas Gerais. SEMANA DE CIÊNCIA POLÍTICA.3., 2015, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Pablo Menezes. Tão Antiga, Tão Nova: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro; XAVIER,

Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. (Org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria a práxis. **Coleção Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Curitiba: CRV, v. 1, p. 45-66, 2020.

OJEDA, Caroline Martins. Memória e história oral na contemporaneidade e seus usos para a história do tempo presente. **Revista Aedos**. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGH-UFRGS). Porto Alegre, RS. v. 6, n.15, p. 1-16, 2014.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia –IFETS. **Revista RETTA**. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 89-110, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5. 2014.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Atualidade da história do tempo presente. **Revista Historiar**. Aracajú, ano I, n. 1, p.7-13, 2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. História da educação do tempo presente: bases teórico-metodológicas. **Filosofia e Educação Revista Digital do Paideia**. São Paulo, v.3, n.1, p. 295-312, 2011.

SILVA, Cristiani Bereia. Escrever histórias do tempo presente. algumas questões e possibilidades. **Tempos Históricos**. Cascavel, v. 9, p.257-276, 2006.

ZULATO, Murilo Sanchez; PAIXÃO, Priscilla Campiolo Manesco; ALMEIDA, Vivian Fernandes Carvalho. História do Tempo Presente. CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA. Maringá, 2015. **Anais [...]**. Maringá: Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá. 2015.

IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFISSIONAL E O CURRÍCULO-REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Claudete Aparecida Alves

Marie Luce Tavares

3.1 Introdução

O Ensino Médio, a Educação Integral e a Educação Profissional vêm sendo discutidos desde o século passado com o manifesto dos pioneiros no Brasil em 1932 e com as reformas educacionais a partir dos anos 1950. Mesmo sendo levados a entender que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pode se relacionar com os processos educativos apresentando as mesmas finalidades, compreende-se a integração como algo mais amplo (CIAVATTA, 2005).

Ciavatta e Ramos (2006) apontam que o sentido atribuído à integração expressa uma concepção de formação humana relacionada à integração de todas as dimensões da vida, ou seja, trabalho, ciência e cultura integrados no processo formativo. A partir dessa compreensão, tanto a educação geral quanto a educação profissional podem ser orientadas independentemente da forma como são ofertadas. Nesse sentido, a perspectiva de formação é a formação politécnica e omnilateral, objetivando fundamentalmente proporcionar “a compreensão das

relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (CIAVATTA e RAMOS, 2006, p. 31).

O processo de implementação do Ensino Médio Integral Profissional em Minas Gerais (MG), mesmo em consonância com as novas diretrizes do Ensino Médio, causou angústias e incertezas quanto a sua efetivação enquanto Política Pública Nacional e Estadual. Para Ramos (2017), a atual contrarreforma do Ensino Médio retoma os dispositivos de dualidade e de fragmentação formativas os quais vivenciamos em reformas anteriores.

Diante disso, objetivamos identificar e analisar as estratégias e desafios enfrentados por uma Escola Estadual do Estado de Minas Gerais no processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional. Este capítulo apresenta os resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Ouro Branco, e está centrado nas análises documentais.

O interesse pela temática foi motivado pela trajetória de uma Escola Estadual de Minas Gerais contemplada com o projeto-piloto da implementação do Ensino Médio em Educação Integral Profissional através da Secretaria de Estado de Educação. A respectiva escola está inserida na Educação Integral desde o Ensino Fundamental, e vem estabelecendo uma relação de parceria com a comunidade, respeitando a realidade na qual está inserida. Ademais, foram fatores motivadores: a trajetória estudantil e profissional de uma das pesquisadoras, sua atuação na Educação Integral, com a Educação Profissional e com o Currículo-Referência do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assim, analisamos o processo de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional, na qual foram consideradas as estratégias e os desafios acerca dos aspectos vivenciados pelos protagonistas da escola inseridos no novo modelo do Ensino Médio, e que favoreceram a análise de informações de uma forma sistematizada. A caminhada metodológica compreendeu um estudo de caso, a partir da pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa documental teve como fontes o Currículo-Referência do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Profissional da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais e outros materiais que contribuíram com o processo de implementação desse currículo, como memorandos, resoluções, e relatórios *in loco* realizados pelo órgão regional competente.

3.2 O Ensino Médio no Brasil: um olhar para as legislações

O Ensino Médio representa a última etapa da Educação Básica e tem trazido grandes discussões e preocupações aos educadores e à sociedade em geral. Com isso, muitos desafios precisam ser enfrentados, tais como, a reprovação, os altos índices de evasão, a distorção idade-série, e a desigualdade de aprendizagem.

No que tange à história do Ensino Médio no Brasil, podemos tomar como ponto de partida o período imperial, o qual “representa um marco na história do ensino secundário entre nós” (HAIDAR, 1972, p.14). O Ato Adicional de 1834 realizou algumas alterações e adições à Constituição de 1824 que trazia pontos relacionados ao federalismo, como a criação das Assembleias Provinciais. Nesse ato, as províncias puderam promover e regulamentar o ensino primário e o médio; e a Federação ficou responsável pelo ensino primário e médio no município da Corte, e o superior a nível nacional.

No ano seguinte, em 1835, foi criado o Colégio Pedro II, que antes representava a corte, e tinha como finalidade a formação da grande elite brasileira, na qual incluíam os altos cargos políticos, administrativos e intelectuais. Com a Constituição de 1891, a Igreja se separa do Estado, laicizando a sociedade e a educação. A divisão do ensino permaneceu como era anteriormente, o ensino primário sendo oferecido pelos Estados e o Secundário e Superior pela Federação.

Na década de 1930, houve uma reforma do ensino secundário. Essa reforma foi ligada ao movimento da Igreja Católica e da Escola Nova, trazendo também para as escolas profissionais, formações intermediárias visando o comércio e a indústria. O magistério primário era desarticulado com o secundário e consequentemente com o superior.

Já com as Diretrizes de 1942, o ensino médio profissional ficou bastante fragmentado, voltado para a formação de força de trabalho específica para diferentes ramos da economia e da burocracia. O ensino industrial para o setor secundário; agrícola para o setor primário; ensino comercial para o setor terciário; e normal para a formação de professores do ensino primário.

Em 1950, houve outra reforma nas Diretrizes Educacionais, dando possibilidade de transferência dos alunos dos cursos profissionais para o curso secundário e a candidatura aos cursos superiores. E em 1961, estabelece equivalência dos cursos técnicos ao secundário para ingresso nos cursos superiores.

Com o crescimento demográfico e industrial no país, entre 1940 e 1960, houve uma expansão do ensino brasileiro. Com isso, tivemos novas Diretrizes Educacionais, a Lei nº 5692 de 1971, no período militar, que vigorou até 1996, com a atual LDB. Entre as alterações fundamentais dessa Lei, o ensino básico obrigatório passou para 08 anos, sendo dividido em primeiro e segundo grau. O segundo grau passou a ser “generalizado” como profissional ou profissionalizante, tendo como modelo o curso técnico industrial. Mediante esse cenário, o Ensino Médio sofreu um empobrecimento no currículo no que se refere ao conteúdo da formação geral. A formação técnica, sustentada pelos ideais do Capital Humano, do neoliberalismo, caracterizava mais uma vez a dicotomia entre a educação da classe elitizada e classe trabalhadora.

Em 1988, após período ditatorial, uma Nova Constituição Federal é promulgada, e em decorrência dos debates e discussões que levam a sua promulgação e decorrentes dela, que em 1996, temos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Considerando a nova LDB, Lei nº 9394, de 1996, o Ensino Médio passa a ser considerado como etapa obrigatória, formativa e conclusiva da Educação Básica. A nomenclatura do antigo segundo grau se torna “Ensino Médio”.

No que tange ao ensino técnico, após reformas, e ainda que entabulados alguns movimentos de resistência, no governo de Fernando Henrique Cardoso, houve a desescolarização do ensino técnico, passando a predominar o modelo de competências, com o intuito de alinhar toda a educação escolar às diversas demandas do mercado de trabalho. Diante desse modelo, Saviani (2003, p.140) pondera que “a Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Assim, o ensino médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Essa concepção de educação politécnica sofreu um ataque com o Decreto nº 2208, de 1997, que separou o ensino técnico do ensino médio. Assim, com a iniciativa dos movimentos sociais e de educadores democráticos constituiu-se um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos do ensino médio, voltado à formação humana integral (BRASIL, 2013). Segundo Ramos (2014), esse novo projeto buscava uma formação de caráter omnilateral em vez de uma formação restrita a um ramo profissional, ou seja, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as direções. Em decorrência da luta dos movimentos sociais

pela educação, em 2004, é promulgado o Decreto nº 5154, que integrou novamente o ensino técnico ao ensino médio, conforme promulgava a antiga LDB nº 5692, de 1971.

Considerando essas mudanças, o ensino médio e a educação de jovens e adultos integrados à educação profissional passaram a contar com recursos financeiros do Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB). Ademais, houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio em 2002 e o Decreto nº 5840, de 2006, que estabelece, na esfera federal, a integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos.

Dessa maneira, a sociedade brasileira conquistou uma política que passou a integrar metas educacionais que foram incluídas no Plano Nacional de Educação, são elas: Meta 3, universalização do ensino médio a toda população de 15 a 17 anos; Meta 6, proposta de Educação Integral; Meta 10, atendimento à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional; Meta 11, aumento de matrículas na Educação Profissional de nível médio.

Nesse percurso, a educação brasileira sofreu inúmeras tentativas de ajustes, e, nos últimos anos, ainda continua com grandes debates em torno da chamada “reforma” do Ensino Médio, promulgada pela Lei nº 13415 de 2017, a qual iremos abordar adiante.

3.3 O Novo Ensino Médio (NEM)

Considerando toda trajetória mencionada anteriormente, desde o período imperial e o decorrer do século XXI, o Ensino Médio passou por várias reformas significativas, até a aprovação da Lei nº 13415, em 2017, que estabeleceu novas diretrizes para essa etapa. No entanto, para se chegar à homologação dessa Lei, houve diversas mobilizações sociais contrárias e inúmeras discussões políticas e político-partidárias, e, mesmo assim, resultaram na aprovação do Novo Ensino Médio (NEM).

Para contextualizar os últimos marcos dessa reforma, começaremos a partir de 2010, com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE), o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) se estabeleceram

como as entidades essenciais para a consolidação de uma gestão democrática da Educação Básica. Em 2011, o Índice da Educação Básica (IDEB) apontou resultados não satisfatórios, evidenciando-se a necessidade de reformulação do Ensino Médio numa perspectiva de cumprir as projeções para a educação pública no Brasil (BRASIL, 2011).

Um dos motivos dos resultados não satisfatórios do Ensino Médio é o grande número de jovens que estudam e trabalham ou que abandonam para somente trabalhar, conforme dados do IBGE 2010. Pakenas e Jesus Filho (2017, p. 66) destacam “a tendência decrescente nos últimos 10 anos da proporção de jovens que apenas estudam e que estudam e trabalham, e o aumento dos que apenas trabalham”, o que reforça a hipótese de que o ingresso no mercado de trabalho tem sido um dos importantes motivos da evasão escolar. Para Moraes e Kruppa (2013), a maioria dos jovens que apenas trabalham são os mesmos que não completaram o ensino médio.

Seguindo na proposta da reforma, foi enviado à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 8840/2013 que dispõe sobre a jornada em tempo integral e sobre a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento. Paralelo a isso, foram aprovadas as diretrizes, metas e estratégias no Plano Nacional de Educação (PNE) atual, com vigência de 2014 a 2024. Logo em 2015, iniciam-se as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas da Educação Básica.

No ano seguinte, em 2016, o Governo Federal, implementou a Medida Provisória (MP) 746/2016, a Reforma do Ensino Médio. Em 2017, essa Medida Provisória se transformou na Lei nº 13.415/2017, alterando alguns pontos da LDB, mais especificamente no que se refere ao Ensino Médio. Esse ato causou e continua causando muitas discussões no âmbito educacional e na sociedade civil, com o posicionamento de muitos especialistas que a consideram uma Contrarreforma. Tal como Ramos (2017) aponta:

O Ensino Médio não precisava de uma Medida Provisória, a não ser para atacar o que se conquistou com a proposta da formação integrada, atingir o projeto de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade da formação. A contrarreforma e, também, um ataque aos direitos da classe trabalhadora e, para se construir o consenso, propagandas de televisão falam meias verdades. (RAMOS, 2017, p.38).

Na medida em que foram avançando as tramitações, em 2018, foi aprovada a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio e a ainda as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 3/2018, a Resolução CNE nº 17/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio, como finalística da Educação Básica.

Essa nova Lei estabelece uma mudança estrutural na organização do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), devendo ser ampliada de forma progressiva para mil e quatrocentas horas, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular na parte de formação geral básica e a oferta de diferentes itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Ressaltamos ainda que a reforma do Ensino Médio, além de trazer as mudanças na organização curricular, trouxe o ensino por competências através da BNCC, com a obrigatoriedade de regulamentação por cada Estado da Federação, por meio de Normativas Estaduais. Diante desse cenário, o Estado de Minas Gerais tem buscado se adequar aos novos marcos legais, assim sendo, debruçamo-nos sobre a análise dos documentos a isso referentes.

3.4 Ensino Médio Integral e Profissional em Minas Gerais

O Estado de Minas de Gerais, seguindo a Federação, vem efetuando tentativas de reformas na educação; tendo normatizado em 2012, através da Resolução 2197 da SEE, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nesse sentido, o Estado de Minas Gerais passou a oferecer a Educação Profissional através de um Projeto denominado “Rede Mineira de Formação Profissional e Tecnológica”, com a oferta de cursos técnicos conforme autorização no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNT), nas modalidades subsequente e concomitante, no contraturno das Escolas Estaduais.

Retomamos aqui as reflexões acerca da história do Ensino Médio no Brasil no que se refere à Educação Profissional destacando as considerações de Ramos (2004) que aponta que o sistema produtivo assume o lugar do todo, como também a educação profissional, o lugar da formação humana unitária, integral,

omnilateral. A partir das Novas Diretrizes, da Lei nº 13.415/17, o Estado inicia com o projeto-piloto de escolas em funcionamento de ensino médio em tempo integral e integrado à educação profissional.

Dando continuidade às ações relacionadas à reforma do Ensino Médio, em 2015, antes da homologação da Lei nº13.415/17, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução SEE nº2749 de 01/04/2015 que estabelece objetivos de promover e garantir o desenvolvimento integral dos estudantes da rede pública estadual e assegurar, de forma democrática e participativa, uma Política de Educação Integral para todos os estudantes.

A partir desse contexto, Minas Gerais iniciou, em 2017, contratações de consultores para realizar um levantamento socioeducacional das escolas que implementariam o Ensino Médio em Tempo Integral ou participariam da experiência no Ensino Fundamental. Algumas escolas que aderiram ao projeto em 2017 participaram do diagnóstico. Além de realizá-lo, o trabalho trouxe uma consolidação da estruturação do programa de expansão e qualificação da Educação Integral e Integrada no Estado. Dessa forma, deslocou para o âmbito estadual as tentativas de debate sobre formação humana integral, conforme mencionado no Caderno do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013, p.23).

Ademais, o Estado de Minas Gerais aprovou seu Plano Estadual de Educação (PEE 2018- 2027), através da Lei nº 23.197, de 26/12/2018. Considerando também as demais publicações do Conselho Nacional de Educação (CNE), após a Lei nº 13.415/17, coube a cada Sistema Estadual de Ensino normatizar seus novos currículos e o atendimento à Lei quanto à nova organização curricular do Ensino Médio até 2022. Sendo assim, o Conselho Estadual de Minas Gerais homologou o Currículo-Referência de Minas Gerais no dia 07 de abril de 2021, através da Portaria nº 230/2021, iniciando o processo de implementação do currículo-referência em algumas Escolas-Piloto a partir de 2017.

3.5 Organização Curricular do Ensino Médio Integral e Profissional

Considerando toda a trajetória do Ensino Médio no Brasil, o Estado de Minas Gerais vem, através de inúmeras tentativas, reformulando as diretrizes educacionais e organizando a sua estrutura curricular.

Nesse sentido, podemos citar uma mudança na organização dos currículos com a homologação da Resolução SEE nº 666 de 2005, que estabelece os Conteúdos Básicos Comuns-CBC- a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, o documento foi organizado considerando eixo temático, temas ou tópicos e habilidades de cada componente curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Teve como finalidade apresentar os conteúdos e habilidades, a importância da disciplina na vida social e cultural dos estudantes, a faixa etária, ordenamento dos conteúdos, os procedimentos, metodologias e recursos didáticos, e as possíveis maneiras de avaliação da aprendizagem.

A Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais aderiu a todos os programas do Governo Federal, como Reinventando o Ensino Médio em 2015, Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e Pacto Nacional pelo Ensino Médio, formulados como estratégia para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Em relação a essas iniciativas, Ciavatta (2005) apresenta a incorporação de princípios da escola unitária e da formação omnilateral e politécnica, inclusive no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), alguns princípios dessa concepção foram incorporados, especialmente a integração entre trabalho, ciência e cultura.

Nesse período, pautado na Resolução SEE/MG 2197/12 em seu artigo 36, houve novamente uma tentativa de reforma na organização do currículo das Escolas participantes do Projeto Reinventando o Ensino Médio, passando a carga horária geral do Ensino Médio para 3.000 (três mil) horas, sendo que os “Conteúdos Interdisciplinares Aplicados e Conteúdos Práticos” deveriam ser incluídos no sexto horário, do turno diurno, mediante essa última tentativa, frustrada, da organização do currículo do Ensino Médio, o artigo 36 foi revogado através da Resolução da SEE nº 2842, de 13 de janeiro de 2016, retornando com a antiga organização curricular.

Assim, o Estado de Minas Gerais, após a aprovação das novas diretrizes educacionais, Lei nº 13415/17, reorganizou o Currículo-Referência em regime de colaboração para os sistemas de ensino no âmbito do Estado para a rede pública e privada através do Parecer 645/19 e da Resolução CEE nº 470/19, instituindo o *Currículo-Referência de Minas Gerais*. O currículo está pautado na Resolução do CNE/CP nº 02/17, que 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.

Seguindo as orientações e trabalhos realizados pelo Ministério da Educação quanto à nova reforma do Ensino Médio, Minas Gerais homologou o Currículo-Referência do Ensino Médio no CNE através do Parecer CEE/SEE 192 de 31/03/21 e da Resolução CEE nº 481 de 01/06/21. Anterior à homologação do Currículo-Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio, a Secretaria de Educação pautou as orientações curriculares para as Escolas participantes do Projeto-Piloto, nas legislações federais e Resoluções complementares e específicas para a implementação do Currículo-Referência.

Assim, a Secretaria de Estado de Educação, através da Resolução SEE Nº 4292/2020, normatizou as matrizes curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral e Profissional - EMTI Profissional, para algumas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

3.6 Entre estratégias e desafios: alguns apontamentos

A partir da realização da pesquisa acerca das estratégias e desafios na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e Profissional (EMTI) em uma Escola Pública Estadual do Estado de Minas Gerais, observamos, diante da publicação da Resolução nº 4292/20, que a nova organização vai ao encontro das diretrizes atuais do Novo Ensino Médio, com a redução da carga horária da Formação Geral Básica e inclusão dos Itinerários Formativos. O processo perpassou por inúmeros desafios que impactaram no cotidiano da comunidade escolar, tais como:

- I. Matriz curricular implementada no ano de 2020 que apresentou uma nova arquitetura, trazendo os componentes curriculares obrigatórios da Formação Geral Básica, com uma carga de 1800 horas; 45 módulos aulas semanais; 2700 horas para os Itinerários Formativos, sendo divididos em atividades integradoras, 5º Itinerário, Prática Profissional e Nivelamento. O total da carga horária prevista para os estudantes egressos do EMTI Profissional é de 4500 horas;
- II. Organização do horário de aulas, que demandou muito esforço da Equipe Escolar para conseguir atender às diversas especificidades, dentro de um modelo de horário integrado com atividades propostas para os dois turnos; manhã e tarde.

III. A formação da Equipe Escolar foi um grande desafio, pois a arquitetura curricular só foi apresentada a partir do mês de março/2020, início da pandemia de COVID-19, todavia, a comunidade escolar tomou ciência da implementação do Novo Currículo-Referência no final do ano de 2019, quando contaram com algumas orientações do Órgão Regional e SEE/MG. Para além disso, somente durante o período de atividades remotas, os profissionais tiveram oportunidade de realizar formações referentes às atividades integradoras, com a SEE e Institutos Parceiros.

Os componentes curriculares da BNC permaneceram inalterados dentro das quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; Matemática e suas Tecnologias, Matemática; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Geografia, História, Sociologia e Filosofia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Biologia, Física e Química.

As atividades Integradoras: Práticas Experimentais, Projeto de Vida, Estudos Orientados I e II, Tutoria, Eletivas da BNCC, Eletivas do Itinerário Formativo Técnico e Pós-Médio, com 12 módulos semanais, totalizando aproximadamente mil cento e trinta e quatro horas no total do curso. Destaque para o Pós-Médio oferecido somente no 3º ano; Projeto de Vida e Práticas Experimentais no 1º e 2º anos. A prática profissional será contemplada no 3º ano, com carga horária de 200 horas. O Nivelamento foi dividido em dois módulos-aulas semanais de Língua Portuguesa e Matemática, no 1º ano.

O 5º Itinerário apresenta duas áreas: Preparação Básica para o Trabalho e Empreendedorismo; Formação Técnica Específica. As duas áreas apresentam componentes específicos para anos de escolaridade diferentes. A primeira se divide da seguinte forma: Informática Básica e Inovação Social para o 1º ano; Intervenção Comunitária e Empreendedorismo para o 2º ano e Empresa Pedagógica e Empreendedorismo para o 3º ano. A Formação Técnica Específica é pautada no Curso Técnico em Informática.

Mediante inúmeros desafios, inclusive da pandemia, o processo de implementação do Currículo-Referência contou com a expertise do gestor na trajetória de Educação Integral no Ensino Fundamental, que foi primordial para o alinhamento das ações, considerando a necessidade de transporte escolar para os estudantes, os intervalos de recreio, sua entrada e a saída e ainda o desafio do corpo docente para adequar suas funções em horários distintos e em redes diferentes, para realização das formações e ainda a efetivação de matrículas dos estudantes no novo modelo de ensino.

3.7 Considerações finais

Sabemos que qualquer mudança causa discussões, ou na participação crítica e consciente de toda a comunidade escolar com seus sujeitos e territórios, ou nos diversos segmentos no âmbito da escola e da sociedade. Nesse sentido, esta pesquisa abordou as estratégias e desafios frente ao processo de implementação de um currículo-referência, em específico do Ensino Médio em Tempo Integral Profissional, que movimentou a instituição em suas dimensões administrativas, pedagógicas e principalmente na formação dos docentes.

Considerando uma realidade bastante diversa desta Escola Pública Estadual, compreender como se deu o processo de implementação de Ensino Médio Integral Profissional a partir de uma proposta do Novo Ensino Médio no Brasil e no Estado de Minas Gerais e ainda num momento de atividades remotas, por conta de uma pandemia, contribuiu para o entendimento da necessidade de maior participação crítica de toda a comunidade escolar com seus sujeitos e territórios; formação do seu corpo docente e a trajetória da mesma numa perspectiva de Educação Integral omnilateral.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB 05/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/16368-ceb-2011>. Acesso em 04/07/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I** – caderno I: ensino médio e formação humana integral/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmem Sylvia Vidigal Moraes...et al.] – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

Clavata, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; Clavatta, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.p.83-105.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. In: BERTUSSI, COLL, C. 2006. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática.

Haidar, M. de L. **O ensino secundário no Império**. São Paulo: Grijalbo e Edusp, 1972.

MORAES, C. S. V.; KRUPPA.S. Educação e trabalho na construção da cidadania: os anos 2000. In: CARVALHO, Ana M. P. de (Org). **Formação de professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: FEUP/FAPE/Editora Sarandi, p.91-122, 2013.

PAKENAS, Helena; JESUS FILHO, José de. Evasão e Abandono no Ensino Médio. **Revista Internacional de Debates da Administração Pública**. Osasco, SP, v.2, n.1, pp.59-74, jan-dez, 2017.

RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. – Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, Marise. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

MULHERES E TRABALHO NA PANDEMIA: IMPACTOS DO TRABALHO REMOTO NA QUALIDADE DE VIDA DAS SERVIDORAS DE UM INSTITUTO FEDERAL EM MINAS GERAIS

Gilcéia Freitas Magalhães Leal
Pablo Menezes e Oliveira

4.1 Introdução

O texto em tela reflete questões relativas às implicações do trabalho remoto na qualidade de vida das mulheres, especificamente no contexto do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), analisando de que maneira a modalidade de trabalho iniciada com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais em virtude da pandemia de Covid-19 no ano de 2020 impactou a qualidade de vida das servidoras.

Para alcançar o objetivo proposto, foram utilizadas as abordagens quantitativas e qualitativas. A abordagem quantitativa foi utilizada no levantamento de dados que foram expressos numericamente, resultado da tabulação das questões objetivas de um formulário e a abordagem qualitativa diz respeito a questões discursivas disponibilizadas em outro formulário.

A técnica utilizada foi o estudo de caso, o qual permitiu investigar de forma detalhada a realidade do trabalho remoto, e o instrumento utilizado foi um formulário on-line com 30 (trinta) questões gerais direcionadas a todas as servi-

doras e 5 (cinco) questões discursivas direcionadas especificamente às servidoras docentes. O questionário ficou disponível para respostas do dia 16 de agosto de 2022 ao dia 03 de outubro de 2022, e foram registradas 17 (dezessete) respostas válidas, sendo 12 (doze) de servidoras técnico-administrativas e 5 (cinco) de servidoras docentes.

4.2 Pandemia, mundo do trabalho e gênero

Abordar os efeitos de uma pandemia ultrapassa tratar isoladamente de temáticas voltadas exclusivamente à saúde e à doença. Importa analisar os fenômenos e impactos causados pela pandemia de Covid-19 a partir de diversos marcadores sociais como gênero, raça, sexualidade, classe social, territórios e dinâmica econômica.

A análise da pandemia sob a lente de gênero é necessária para dar visibilidade às desigualdades e vulnerabilidades que marcam o espaço social e que muitas vezes são ignoradas pelas pesquisas e pelas políticas públicas. Estudos de gênero são essenciais para construir reflexões e propostas sobre o mundo do trabalho, assim como as normas culturais que compõem nossa estrutura social, criando subjetividades no tocante ao papel da mulher.

A leitura da produção científica sobre o assunto evidencia que a pandemia vem reforçar um movimento do capital de explorar todo o tempo livre do trabalhador para obtenção de lucros. Nunes (2018), Antunes (2009) e Oliveira (2011) apontam para o fato de que, em virtude dos programas para cumprimento de metas e da produtividade, todo o tempo do trabalhador é tempo de trabalho/produção, desaparecendo os tempos de não trabalho, tempo livre. No caso do trabalho feminino na pandemia a questão é ainda mais grave, se pensarmos que o trabalho remoto exigiu das mulheres uma disponibilidade para além da sua jornada.

Os eixos aqui abordados tratam dos efeitos da pandemia de Covid-19 no aspecto da jornada de trabalho das mulheres e dos impactos sobre a progressão da carreira, de forma a dar visibilidade às dimensões do trabalho e da vida das mulheres que precisam ser abordados e aprofundados para a construção de relações mais justas. A pesquisa realizada apresenta o pressuposto de que as aparentes transformações advindas da pandemia derivam de um processo maior de precarização das formas de trabalho em face da aparente crise do capital, que

busca sua “recuperação” na exploração da classe trabalhadora, com especial atenção para a condição da mulher nos mundos do trabalho.

Dessa maneira, é fundamental compreender os impactos do trabalho remoto na saúde e na qualidade de vida das servidoras do IFMG, concomitantemente a como o teletrabalho tem avançado e está sendo estruturado de forma a ser implantado de maneira definitiva nas instituições públicas e privadas brasileiras. É igualmente relevante refletir sobre propostas acerca de rever os critérios de avaliação de desempenho para progressão que atualmente ignoram as desigualdades de gênero já evidentes globalmente, de forma específica durante a pandemia, mas de modo geral, em outros momentos em que a mulher não produz em igualdade de condições, a exemplo da licença- maternidade.

Quando se aborda a questão do gênero no trabalho, é preciso considerar que a mulher trabalhadora cumpre sua jornada fora de casa e dentro de casa. Com a pandemia, pois o trabalho se condensou dentro do próprio espaço doméstico. Conforme aponta Flávia Biroli (2018), existe um problema quando as relações de poder nos espaços domésticos não são igualitárias. No entanto, segundo a autora, a questão da divisão sexual do trabalho é reduzida ao universo das preocupações de gênero, e não abordada como temática da democracia.

Ricardo Antunes chama a atenção para o fato de que a mulher é duplamente “explorada pelo capital” (2009, p. 108), e

no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria (ANTUNES, 2009, p. 108).

Quando se dedicou a analisar *Os sentidos do trabalho* – e nem sequer era possível imaginar um cenário de pandemia, ao abordar o tema da expansão do trabalho em domicílio, Antunes já destacava que o trabalho produtivo realizado em casa, o qual já era utilizado por muitas empresas, como a *Nike* e *Benetton* citadas pelo autor, se mesclava com o trabalho reprodutivo doméstico (ANTUNES, 2009). Já na obra *Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado*, publicado em 2020, ao discorrer sobre a iminente expansão do teletrabalho no pós-pandemia, Ricardo Antunes alerta para a intensificação do trabalho feminino, haja vista a acumu-

lação do trabalho produtivo e reprodutivo, atribuído com mais frequência às mulheres, aumentando a já desigual divisão sociosexual e racial do trabalho (ANTUNES, 2020, p. 28).

Nesse contexto de trabalho realizado no interior das residências, o trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres ficou em evidência, uma vez que, inevitavelmente, ainda são elas, na maioria, as responsáveis pelos afazeres domésticos e pelos cuidados dos filhos e familiares. Em virtude da necessidade de interromper o funcionamento presencial de várias instituições fundamentais como creches, escolas, APAEs e casas de acolhimento, o cuidado passou a acontecer dentro do domicílio e, em sua grande maioria, essa tarefa se concentrou na responsabilidade feminina, impactando na gestão dos trabalhos remunerados e domésticos.

As *Estatísticas de gênero*: indicadores sociais das mulheres do Brasil colocam em evidência a desigualdade invisível no uso do tempo de trabalho entre os homens e as mulheres: em 2019 elas gastaram quase o dobro do tempo semanal (21,4 horas) em trabalhos domésticos e cuidado de pessoas se comparado aos homens (11,0 horas). Além disso, o recorte por cor ou raça demonstra que as mulheres pretas ou pardas se envolveram mais com os cuidados de pessoas e afazeres domésticos do que as mulheres brancas (IBGE, 2021, p. 3).

Hirata, Abreu e Lombardi (2017) defendem a importância de se perceber e reconhecer as desigualdades no uso do tempo entre homens e mulheres como “instrumental definitivo para a proposição de novas relações sociais e um novo desenho para as políticas públicas” (HIRATA; ABREU; LOMBARDI, 2017, p. 9).

Cândido e Campos (2020), em artigo publicado ainda no mês de maio de 2020, intitulado “Pandemia reduz submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres”, apontam para estatísticas internacionais de como houve uma diminuição da participação feminina na autoria dos artigos e demonstram, por meio de gráficos, informações acerca das submissões para a revista *Dados*, da área de Ciências Sociais. Os autores apontam que entre os anos 2016 e o primeiro semestre de 2020, do total de textos submetidos, 40,8% tinham participação de mulheres em coautoria, contra 59,2% de homens. No segundo trimestre de 2020, apenas 28% dos textos constavam mulheres como coautoras. O cenário é mais grave quando se trata de mulheres autoras, o que evidencia que produções científicas em que mulheres estivessem à frente de pesquisas foram bastante atingidas: a média entre 2016 e o primeiro semestre de 2020, que era de 37%, caiu para 13%.

O ex-diretor da *Revista Brasileira de História*, da Associação Nacional de História, que também atuou como presidente dessa Associação (ANPUH), Valdeí Lopes de Araújo, em entrevista publicada na *Revista História Ciências Sociais* – Manguinhos, relata que houve uma menor submissão de artigos por mulheres durante sua gestão editorial (julho/2019 a julho/2021), que coincidiu com o período de isolamento domiciliar. Araújo (2021) entende que essa pode ser uma “assimetria de gênero na vida acadêmica evidenciado no contexto da pandemia”.

Godinho, Filizzola, Souza e Salej (2021) evidenciam como o serviço público reproduz a divisão sexual do trabalho. Os autores indicam que, apesar de o acesso se dar por meio de concurso público, as organizações estão reproduzindo e reforçando a estrutura de gênero que prevalece na sociedade, dificultando a ascensão das mulheres aos altos cargos diretivos e às melhores remunerações. Conhecido como “teto de vidro”, esse fenômeno é ampliado por outro, denominado “labirinto de cristal”, o qual indica que o caminho ao topo para as mulheres é lento, complexo e tortuoso.

Assim, a literatura apresentada mostra que os efeitos da pandemia entre as mulheres foram/são mais impactantes do que entre os homens, e se expressa das mais variadas formas, especialmente nos mundos do trabalho. Procurando aprofundar o cenário apresentado, analisamos a como sua pragmática ocorre/ocorreu em uma instituição de ensino e pesquisa. Na seção seguinte, apresentaremos a construção, a discussão e a análise de uma pesquisa realizada para efetivar esta proposta .

4.3 Discussão e análise dos dados coletados

As participantes da pesquisa são servidoras públicas do Instituto Federal de Minas Gerais, sendo 5 (cinco) docentes e 12 (doze) servidoras técnico-administrativas; 10 (dez) possuem entre 31 e 40 anos, 6 (seis) entre 41 e 50 anos; e 1 (uma) servidora indicou ter entre 51 e 60 anos. Sobre o estado civil das participantes, 13 (treze) são casadas; 3 (três) são solteiras; 1 (uma) está em uma união estável. Acerca da maternidade, 8 (oito) participantes não têm filhos; 5 (cinco) servidoras têm 1 (um) filho; e 4 (quatro) servidoras tem 2 filhos.

Questionadas sobre com quem moravam durante o isolamento social, 1 (uma) servidora respondeu que residia sozinha; 2 (duas) responderam que residiam com os pais/familiares; 1 (uma) respondeu que residia com filho(s); e 8 (oito) responderam que residiam com companheiro(a) e filho(s).

Quando perguntadas sobre de quem cuidaram durante o isolamento, incluindo a dedicação às roupas, alimentação, saúde e bem-estar, questão que possibilitava marcar mais de uma opção de resposta, 3 (três) servidoras indicaram que se dedicaram ao cuidado de adultos saudáveis, alternativa que incluía marido e/ou irmão; 1 (uma) servidora indicou que cuidou de adultos saudáveis e prestou apoio a pessoas fora do seu núcleo familiar, como amigos ou vizinhos; 6 (seis) servidoras responderam que se dedicaram ao cuidado de filhos e adultos saudáveis; 1 (uma) servidora indicou que se dedicou a filhos, adultos saudáveis e pessoas fora do núcleo familiar; 2 (duas) servidoras indicaram que cuidaram dos filhos, de adultos saudáveis e de idosos, como pais, avós, tios ou demais parentes; 1 (uma) servidora indicou que cuidou de idosos e outras crianças, como sobrinhos ou irmão menores de idade; 1 (uma) servidora que não tem filhos respondeu que cuidou de idosos, adultos saudáveis e outras crianças; 1 (uma) servidora que não tem filhos respondeu que cuidou de idosos, adultos saudáveis e pessoas com deficiência; e a servidora que reside sozinha e não tem filhos não indicou alguma alternativa como resposta.

A inclusão no questionário da opção “adultos saudáveis e sem deficiência” como beneficiários do cuidado teve por objetivo aferir se as servidoras também cuidam de pessoas consideradas socialmente como “independentes”. As respostas evidenciam que 15 das 17 servidoras são responsáveis por pessoas nessas condições, indicando que este levantamento nos auxilia a desvelar um trabalho muitas vezes invisibilizado na organização do trabalho doméstico. Entre as solteiras, três no total, sendo apenas uma delas mãe, duas indicaram que se dedicaram ao cuidado de idosos, adultos saudáveis ou parentes. A dedicação a atividades de cuidado não se restringe às mães, ela está presente na vida das mulheres em geral. Ser responsável por cuidar de alguém traz implicações na organização da vida do cuidador e tais implicações estão relacionadas com as possibilidades de se dividir essa responsabilidade entre pessoas da família, equipamentos públicos ou privados (como escolas, creches, asilos) ou a contratação de trabalhadores. Durante o isolamento, as instituições públicas e privadas destinadas a cuidado ou ensino permaneceram fechadas, concentrando o cuidado no domicílio.

Questionadas sobre quem realizou os trabalhos domésticos na residência de moradia durante o isolamento domiciliar, 9 (nove) servidoras indicaram dividir as tarefas com alguém; 7 (sete) servidoras indicaram realizar as tarefas sozinhas (sendo que 4 destas são casadas e 1 está em uma união estável); 1 (uma) servidora indicou realizar as tarefas com a ajuda de diarista. Nessa pergunta era permitido à servidora marcar mais de uma opção como resposta.

A pesquisa nos leva a refletir sobre as dinâmicas de organização do trabalho doméstico. As tarefas de servir alimentos, lavar roupas e louças, limpar o domicílio (como exemplos da amplitude de tarefas que compõem o trabalho doméstico) foram realizadas por todas as participantes. Para algumas das entrevistadas, o estar em casa durante a pandemia causou uma sobrecarga, uma vez que havia no ambiente outras pessoas também cumprindo as medidas de isolamento social sem, contudo, contribuir com a divisão das tarefas.

Outra questão que merece atenção é que o trabalho doméstico demanda tempo e, se privatizado, demanda dinheiro. As servidoras casadas ou em união estável ouvidas na pesquisa, as quais são vistas como em posição privilegiada (em virtude da estabilidade que o serviço público proporciona) dedicam mais tempo aos afazeres domésticos do que os homens. O impacto que o trabalho doméstico exerce sobre o tempo dessas mulheres pode ser reduzido tanto pelo acesso que elas têm à tecnologia (máquinas de lavar roupas e louças, fornos, robôs aspiradores), como pela possibilidade de contratação dos serviços de outras mulheres. A contratação de diaristas é possível para quem tem recursos, possibilitando que essas mulheres possam manter uma posição de trabalhadoras por ter condições de atribuir a outras pessoas um pouco da carga de trabalho que assumiriam, caso não fosse possível essa contratação.

Na pesquisa, nenhuma das servidoras participantes indicou contar com os serviços de uma empregada doméstica, o que evidencia outra questão preocupante, uma vez que as diaristas, que são em sua maioria mulheres, trabalham sem quaisquer regulamentações, haja vista que não estão abarcadas como possuidoras dos direitos trabalhistas conquistados constitucionalmente pelas empregadas domésticas.

Compreender a disparidade de responsabilidades quando as mulheres relatam suas experiências exige dar visibilidade a uma dinâmica complexa da sobrecarga a que as mulheres estão sujeitas, cujo reconhecimento é ainda um

desafio às metas de eliminação da desigualdade na divisão sexual do trabalho remunerado e não remunerado (como a 5.4 da ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável).⁷

Na pesquisa foi incluída uma questão na qual as servidoras poderiam indicar os aspectos que consideraram que foram dificultados na modalidade de trabalho remoto, apenas 2 (duas) servidoras indicaram que não tiveram dificuldades. No cruzamento de dados, destas, as 2 (duas) servidoras são casadas, mas apenas uma delas tem filhos, sendo 1 filho.

O “Acúmulo das tarefas domésticas com as atividades do trabalho” foi indicado por 11 das 17 participantes; a “Dificuldade em se concentrar pelo fato de ser constantemente interrompida por familiares” foi indicada por 10 das 17 participantes; a necessidade de “Precisar tomar decisões de forma isolada, sem contar com a opinião de colegas” foi relatada por 8 das servidoras participantes; “Dificuldades de conexão e/ou pacote de internet insuficiente” foram indicadas por 7 das participantes; a “Falta de contato com alunos e/ou colegas de trabalho” foi indicada por 8 servidoras; a “Dificuldade em separar a atividade profissional da vida familiar” foi indicada por 10 servidoras; “Equipamentos obsoletos ou falta de equipamentos adequados” foram indicados por 7 servidoras; “Dificuldades em utilizar o computador e os aplicativos necessários para o trabalho remoto” foram indicadas por 3 servidoras; “Levo mais tempo para executar as tarefas usuais” foi indicado por 6 servidoras; “Recebo demandas de trabalho fora do horário de expediente, inclusive fins de semana” foi marcado por 7 servidoras; e “Tenho menos disciplina para realizar o trabalho” foi marcado por 3 servidoras.

No questionário também constava uma pergunta versando sobre se a produtividade nas pesquisas, as publicações em revistas científicas, a participação em eventos e demais atividades de progressão na carreira e qualificação profissional foram prejudicadas em virtude do confinamento. Para essa questão, 10 (dez) servidoras responderam que “não” foram prejudicadas e 7 (sete) servidoras responderam que “sim”, que o confinamento trouxe prejuízos à progressão e à qualificação profissionais.

⁷ Diz respeito a dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que foram propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano 2015 e que compõem a agenda mundial para a construção e implementação de políticas públicas orientadoras até 2030. A agenda contempla um plano de ação mundial para o alcance dos 17 ODS, desdobrados em 169 metas, que tratam de diversos temas fundamentais para o desenvolvimento humano, em cinco perspectivas: pessoas, planeta, prosperidade, parceria e paz.

Quando questionadas se participaram de eventos ou publicaram artigos durante o isolamento, 7 (sete) servidoras responderam que “não” e 10 (dez) responderam que “sim”. Todavia, as respostas não coincidem exatamente com o que foi respondido pelas participantes na pergunta anterior, pois 3 (três) servidoras que indicaram que não foram prejudicadas pelo confinamento, não publicaram artigos ou participaram de eventos durante o período; 3 (três) servidoras que indicaram prejuízo durante o confinamento, ainda assim participaram de eventos ou publicaram artigos durante o isolamento.

Questionadas se desistiram de algum curso ou qualificação em virtude da situação imposta pela pandemia, 7 (sete) servidoras responderam que “sim” e 10 (dez) responderam que “não”. Mais uma vez, os dados não coincidem com a questão acerca da produtividade, uma vez que 1 (uma) servidora, apesar de indicar não ter sido prejudicada, indicou que desistiu de algum curso ou qualificação.

Os dados evidenciam dimensões concretas da vida e do trabalho dessas servidoras e a inter-relação entre produção e reprodução, trabalho remunerado e não remunerado. As mulheres têm sentido nos corpos e na saúde física e mental a incompatibilidade entre as longas jornadas de trabalho e a responsabilidade por cuidar das pessoas que delas dependem. Assim, a pesquisa contribui para mostrar como o cotidiano de vida e trabalho das mulheres, marcado pela sobrecarga e precariedade, deve ser considerado nas propostas políticas de igualdade de gênero.

Quando perguntadas se o telefone/*whatsapp* privados eram utilizados para contato com superiores hierárquicos, colegas, alunos e familiares dos alunos e como as servidoras avaliavam esse tipo de comunicação, 1 (uma) servidora respondeu que não disponibilizou o telefone para contato; 9 (nove) servidoras responderam que disponibilizaram e entendem que o uso de telefone/*whatsapp* contribuiu e facilitou o contato; 1 (uma) servidora respondeu que disponibilizou e entende que isso prejudicou as condições de trabalho; 5 (cinco) responderam que disponibilizaram e se arrependeram, pois recebiam demandas fora do horário de trabalho e em fins de semana pelo *whatsapp*; e 6 (seis) servidoras indicaram que disponibilizaram e após o retorno presencial, o *whatsapp* continua sendo utilizado como ferramenta de comunicação e apresentam dificuldades em romper essa comunicação. Nessa pergunta, era possível que a participante marcasse mais de uma opção de resposta. As respostas apresentadas evidenciaram que as estratégias e alternativas criadas pelas servidoras para viabilizar a comunicação com as chefias ou colegas, ou auxiliar o aprendizado e possibilitar a comunicação com

os alunos, tornaram-se causa de precarização do trabalho, com demandas em dias e horários fora do expediente.

Em 17 de maio de 2022, o Decreto Presidencial nº11.072 veio normatizar o Programa de Gestão de Desempenho e o teletrabalho, ratificando o disposto em normas anteriores de que essa modalidade de trabalho terá a estrutura física e tecnológica providenciada e custeada pelos servidores que aderirem (artigo 9º, inciso IV), constando esse compromisso em termo de ciência e responsabilidade (§5º do artigo 9º); e exigirá que o servidor esteja disponível para contato, no período definido pela chefia imediata e observado o horário de funcionamento do órgão, por todos os meios de comunicação (artigo 9º, inciso V). O Decreto inova ao indicar que o servidor deverá informar e manter atualizado contato de telefone fixo ou móvel que será de livre divulgação tanto dentro do órgão quanto para o público externo que necessitar entrar em contato (§6º do artigo 9º). Dessa forma, os telefones de contato pessoais do trabalhador passam ser de conhecimento público (BRASIL, 2022).

Uma vez que no IFMG já foi normatizado o teletrabalho, as servidoras foram questionadas acerca do interesse em aderir a essa modalidade de trabalho: 3 (três) servidoras responderam que “Não tenho a opção por causa da característica do meu trabalho”; 3 (três) servidoras responderam “Não tenho essa opção e prefiro o trabalho presencial”; 1 (uma) servidora respondeu que “Não tenho essa opção, mas gostaria de aderir”; 4 (quatro) servidoras responderam “Tenho essa opção, mas não aderi”; e 6 (seis) servidoras responderam “Tenho a opção e aderi ou pretendo”.

É importante considerarmos que o teletrabalho faz parte de um processo de desmonte, assim como a contrarreforma do Ensino Médio, a reforma administrativa e tantas outras que podem surgir posteriormente. Conforme preveem Saviani e Galvão (2021), os interesses econômicos envolvidos, somados à falta de responsabilidade com a educação pública e à total ausência de engajamento das entidades de classe e dos movimentos sociais, facilitarão o processo de expansão, generalização e rendição ao “canto da sereia” do ensino virtual. Os autores alertam que essa modalidade será facilmente vista como uma “saída” para a crise orçamentária que atinge várias instituições (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Nesse sentido, é importante refletirmos sobre como essas mudanças afetarão a Educação Profissional e Tecnológica. Como conciliar a formação integral na EPT

e o teletrabalho? Primeiramente é preciso considerar como surge a associação entre o trabalho e o ensino, que é a base da formação do Ensino Médio Integrado.

Historicamente, as classes produtivas e seus filhos não conheceram uma instituição específica, um espaço exclusivo no qual fossem educadas. Formavam-se na aprendizagem prática, ou seja, a formação através do e no trabalho. E foi porque a fábrica não permitia formação para o trabalho, porque não havia ali nenhuma perspectiva de progresso, e não era exigido do trabalho das crianças conhecimentos técnicos ou culturais, que Marx (2013) defendeu a associação do ensino ao trabalho.

Associar ensino ao trabalho para crianças significou retirá-las de formas primitivas de vida, proporcionando-lhes formas mais avançadas de viver, relações sociais e o acesso ao ensino. Conforme ensina Saviani (1989), Marx propunha agir no interior da contradição, uma vez que não é possível esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, por ser a educação a porta de transformação da sociedade. Ainda conforme o autor (SAVIANI, 1989), a politecnicidade é o caminho para a superação da dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual. A formação politécnica ou tecnológica representa a união entre formação intelectual e trabalho produtivo, visando à formação integral ou omnilateral. E essa é a relevância do currículo integrado como garantia de uma formação cidadã para os filhos da classe trabalhadora, educando-os para a vida. O Ensino Médio Integrado converge com o projeto de educação defendido por Marx, unindo produção e educação.

Adam Smith recomendava o ensino universal em doses homeopáticas (MARX, 2013) para adestrar o trabalhador, de forma que esse atendesse ao que fosse necessário à produção, porque desde sempre a educação é vista como uma ameaça aos interesses do capital. Nesse sentido, Marise Ramos (2017) apresenta uma reflexão de como o país está regredindo ao século XIX, ao apresentar no artigo “Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão”, como historicamente conquistamos o modelo de ensino integrado que temos hoje e os riscos para os filhos da classe trabalhadora com a contrarreforma que atingirá o Ensino Médio Integrado, por meio da diminuição das cargas horárias, a possibilidade de pessoas com notório saber ministrarem aulas, a separação da educação profissional da educação básica; e a não obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, por exemplo.

Nas palavras de Caires e Oliveira, a EPT tem por objetivo promover “uma educação focada no caráter humanista, científico e tecnológico, direcionada para a formação cidadã, ética, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sustentável do país” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 186), no entanto, os princípios filosóficos, ético-políticos, pedagógicos e epistemológicos do projeto do Ensino Médio Integrado são incompatíveis com a reforma do Ensino Médio e o ensino híbrido que será uma consequência do teletrabalho docente. De acordo com Marise Ramos, em “Politecnia: ensino médio integrado frente ao contexto da pandemia” (2020, p. 158), o ensino virtual foi capaz de possibilitar as condições necessárias ao aprendizado das técnicas, procedimentos, processos tecnológicos, bem como embasamentos científicos e implicações culturais que compõem o projeto do Ensino Médio Integrado, fruto da relação entre trabalho, ciência e cultura.

Conforme ponderam Branco e Passos (2020), ainda que a modalidade de ensino a distância seja uma oportunidade de formação para todos que por algum motivo não têm condições de frequentar o ambiente escolar presencialmente, a qualidade do ensino tem sido prejudicada em virtude dos modelos de gestão do trabalho que comumente são utilizados nas instituições que oferecem essa modalidade: a contratação de professores tutores com altas jornadas e baixos salários. Se considerada a expansão do ensino híbrido, uma vez que não haverá estruturas físicas a limitar a quantidade de alunos por turmas, como garantir que trabalho remoto dos docentes e o ensino médio híbrido não evoluirão para servidores docentes responsáveis por turmas nacionais e tutores contratados regionalmente para acompanhar os alunos?

A democratização do saber construído nas instituições e a socialização do conhecimento têm por objetivo formar alunos que tenham condições de questionar e se posicionar criticamente na sociedade. E a EPT é, hoje, o caminho para essa formação sólida, completa, omnilateral e emancipadora. Na obra *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*, escrita em 2010, ou seja, dois anos após a Lei nº 11.892, que instituiu os Institutos Federais, Eliezer Pacheco, ao abordar as concepções e diretrizes, já enfatizava a importância de que as instituições mantivessem o compromisso com a dialogicidade e a reestruturação dos laços humanos que, na concepção do autor, estariam se diluindo nas últimas décadas (PACHECO, 2010, p. 19). E essa diluição dos laços que se acirrou durante a pandemia, no aspecto da relação aluno-professor, mediadas durante o isolamento pelo trabalho remoto e pelo ensino remoto emergenciais,

posteriormente se agravará pela ampliação do teletrabalho e pelo ensino híbrido dele resultante. Conforme asseveram Caires e Oliveira (2016), na obra *Da Colônia ao PNE 2014-2024*, é importante que haja a colaboração entre os entes federativos, com a participação da sociedade civil, para que seja garantida à “classe que vive do trabalho” o acesso às condições socioeducacionais emancipadoras proporcionadas pelo ensino integrado politécnico.

Docentes ouvidas em nossa pesquisa relataram que os conteúdos programados não foram aprendidos por alguns estudantes, sendo que houve caso de alunos que sequer acessaram as plataformas. Uma docente asseverou que o ensino remoto não garante a totalidade de manifestação humana de vida e não garante a qualidade do conteúdo. É preciso, pois, considerar as limitações do ensino remoto no tocante à formação integral e omnilateral proposta pelo ensino integral, de maneira a conter o avanço do ensino a distância.

Dada a oportunidade de se manifestarem livremente acerca da própria percepção sobre o trabalho remoto, as docentes assim discorreram:

Docente A: “O ERE escancarou a situação de vulnerabilidade dos nossos estudantes e a fragilidade emocional de servidores e estudantes. Apesar disto, não houve investimento neste aspecto, tanto no quesito material quanto pessoal. Urge investimento (políticas públicas e financiamento de ações globais) no público da educação formal brasileira”.

Docente B: “Gostaria de ressaltar o desgaste e a falta de apoio institucional.”

Docente C: “Não estamos preparados para esse formato de ensino, portanto, na maioria das vezes, não houve condições de se estabelecer práticas de ensino assertivas”.

Docente D: “O trabalho remoto reforçou os vínculos familiares, tendo sido muito proveitoso poder estar em casa e acompanhar minha filha nas aulas online e poder cuidar de minha mãe que adoeceu”.

Docente E: “Acho que foi um período atípico que não gostaria de viver novamente. Não sei propor como seria “melhor”, pois não teve nada bom e o que estava ruim seria difícil de ser contornado por ações que eu mesma pudesse tomar”.

O que se viu durante a pandemia foi desaparecer o tempo de não trabalho, uma vez que os compromissos que antes precisavam de um intervalo em virtude da necessidade de mudança física de local já podiam ser sobrepostos, bastando ao trabalhador sair de uma sala de reuniões on-line e adentrar em outra. As normativas acerca do trabalho remoto evidenciam essa tendência de ausência da desconexão do trabalho, já denunciada por Oliveira (2011): o trabalhador precisa ficar à disposição da chefia durante o horário de expediente, é forçado a cumprir metas superiores àqueles que trabalham presencialmente, mas não receberá por horas extraordinárias. Conforme aponta o autor, “todo o tempo de trabalho é tempo de produção” (OLIVEIRA, 2011, p. 1149).

Como citado, uma das questões propostas no formulário foi “No IFMG, especificamente no *campus* em que você trabalha, já foi normatizado o teletrabalho? Marque a opção que identifique sua situação nesse momento.”. Ao analisar os dados cruzados, verificou-se que a servidora “Docente B” que indicou que “Tenho a opção e aderi ou pretendo”, foi a mesma que indicou como aspectos que foram dificultados nessa modalidade de trabalho: “Acúmulo das tarefas domésticas com as atividades do trabalho; dificuldade em concentrar pelo fato de ser constantemente interrompida por familiares; precisar tomar decisões de forma isolada, sem contar com a opinião de colegas; dificuldades de conexão e/ou pacote de internet insuficiente; falta de contato com alunos e/ou colegas de trabalho; dificuldade em separar a atividade profissional da vida familiar; equipamentos obsoletos ou falta de equipamentos adequados; levo mais tempo para executar as tarefas usuais; recebo demandas de trabalho fora do horário de expediente, inclusive fins de semana”.

Em um primeiro momento, as informações parecem conflitantes. Como entender que uma servidora que apresenta tantos fatores que impactaram negativamente o trabalho na modalidade remota tenha o interesse em aderir a esta modalidade? A explicação talvez esteja na resposta da servidora “Técnica-administrativa F”.

Essa servidora, que é casada, mãe, auxiliada no trabalho doméstico apenas pela diarista e que não dispunha de um espaço específico para realização do trabalho remoto, mas possuía mesa e cadeira, quando convidada a se manifestar sobre o período de isolamento, relatou que “O trabalho remoto reforçou os vínculos familiares, tendo sido muito proveitoso poder estar em casa e acompanhar minha filha nas aulas on-line e poder cuidar de minha mãe”.

Quando analisamos em conjunto todas as informações, merece destaque o fato de que, apesar do acúmulo de atividades e sobrecarga de trabalhos vivenciados pelas servidoras durante o trabalho remoto, há servidoras que têm o interesse em se manter nessa modalidade de trabalho. Mesmo sem contar com o apoio do companheiro na divisão do trabalho doméstico e sem espaços adequados para a realização do trabalho, muitas mulheres valorizam a proximidade física com os filhos e familiares que necessitam de cuidado, o que em tese é propiciado pelo trabalho remoto. As mulheres suportam a sobrecarga para poderem vivenciar momentos de proximidade com a família.

No entanto, aderir ao trabalho remoto pode prejudicar ainda mais as possibilidades de ascensão profissional das mulheres, já tão prejudicadas pelos fenômenos “teto de vidro” e “labirinto de cristal”. Nunes (2018) assevera que o trabalhador que está presente no campo visual dos superiores fica mais informado sobre possibilidades de promoção e é mais observado no tocante à eficiência, assiduidade e desempenho (NUNES, 2018, p. 67).

A possibilidade de trabalhar de forma remota em qualquer horário e lugar, conectados pelos telefones celulares, tablets ou notebooks, fez com que milhares de servidores atendessem a telefonemas ou mensagens de superiores hierárquicos ou respondessem e-mails relacionados ao trabalho fora da jornada. Foram vários períodos que seriam dedicados ao lazer, descanso ou alimentação que acabaram sendo reduzidos durante o isolamento domiciliar e o trabalho remoto. Nesse sentido, Marx (2003) já asseverava que os tempos de trabalho adicional eram métodos de exploração:

Nos casos em que o tempo adicional é obtido pela multiplicação de pequenos furtos [...] no decorrer do dia, os inspetores se deparam com dificuldades quase intransponíveis para a obtenção de provas da infração. Esses “pequenos furtos” que o capital realiza do tempo reservado às refeições e ao descanso do trabalhador também são designados pelos inspetores de fábrica como [...] pequenos surrupios de minutos, [...] furtadelas de alguns minutos ou, na linguagem técnica dos trabalhadores [...] roer e peneirar às refeições. Vê-se que, nessa atmosfera, a formação do mais-valor por meio do mais-trabalho não é nenhum segredo. “Se permitires” – disse-me um fabricante muito respeitável – “que eu faça com que meus operários trabalhem diariamente apenas 10 minutos além do tempo da jornada de trabalho, colocarás em meu bolso £1.000 por ano”. “Os pequenos momentos são os elementos que formam o lucro.” (MARX, 2003, p. 227).

Nunes (2018) enfatiza a “cultura de excelência” que tem se apossado da vida mental e do tempo dos trabalhadores e os sequestrando de outros espaços, como a vida familiar, o lazer, o descanso e demais formas de participação social, privando-os da liberdade ante o controle virtual (NUNES, 2018, p. 237).

Abramo e Valenzuela (2017) indicam que as pesquisas de uso do tempo comprovam que a organização dos tempos dedicados ao trabalho, às tarefas domésticas e à vida familiar e pessoal vem se modificando. Segundo as autoras, enquanto o tempo dedicado ao trabalho aumentou, o tempo destinado à família, à cultura, ao descanso e ao lazer foi reduzido. Essa tendência geral é acentuada quando são introduzidas na análise as dimensões de renda e de gênero, de forma que o uso do tempo reproduz as desigualdades sociais e econômicas dos domicílios (ABRAMO; VALENZUELA, 2017, p. 184). Os trabalhadores não podem ficar inertes, acreditando que a tecnologia é o caminho natural e o teletrabalho a salvação dos males, sem considerar que nessa modalidade de trabalho também existe a precarização, fruto das dinâmicas de metas de produtividade, excesso de trabalho, cobranças e controle.

A “necessidade de adaptar-se” foi a frase que mais se ouviu falar durante o isolamento. E após mais de um ano em trabalho remoto, já havia a cobrança para que todos estivessem bem-organizados ao “novo normal”. E, nesse sentido, Antunes (2009) cita que o capital se utiliza dessa característica feminina, a fácil adequação, que deveria ser um motivo de emancipação das mulheres – uma vez que os homens, segundo o autor, possuem mais dificuldades de adaptação a novas dimensões –, para intensificar ainda mais a desigualdade.

Interromper a carreira profissional por alguns anos quando nascem os filhos é uma particularidade da atividade feminina que se tornou “específica” e que coloca as mulheres em situação vulnerável à discriminação. Enquanto os homens têm direito a 5 dias de licença- paternidade, conforme estabelecido pela Consolidação das Leis Trabalhistas e as empresas cidadãs concedem 20 dias, as mulheres empregadas têm direito a 120 dias e as servidoras públicas podem conseguir a extensão de mais 60 dias, somando 180 dias de licença. Mesmo o curto período da licença- maternidade coloca as mulheres em situação delicada. Silveira aponta que a “suspeita de maternidade continua sendo um dos principais nós da desigualdade salarial” (SILVEIRA, 2017, p. 134). Abramo e Valenzuela (2017) enfatizam a importância de se evoluir para uma licença-paternidade que permita incluir os homens nas responsabilidades de cuidado, não apenas dos filhos, mas

dos idosos, dos familiares doentes ou com alguma deficiência. Segundo as autoras, a questão da conciliação entre a vida laboral e a vida familiar é um desafio social, que envolve custos e benefícios para o conjunto dos atores envolvidos e cujo equacionamento depende de que sejam atendidas as necessidades e interesses tanto das trabalhadoras e dos trabalhadores, como das empresas e do Estado (ABRAMO; VALENZUELA, 2017).

O trabalho doméstico que as mulheres têm desempenhado dia após dia, a maneira que ele assume e o tempo que elas dedicam a esses trabalhos não são escolhas voluntárias, ainda que não exista uma lei que as impeça de trilhar outros caminhos ou não ser um trabalho imposto. Conforme ensina Biroli (2018), quando uma mulher abandona o emprego por não haver local para deixar os filhos ou mesmo quando elas faltam ao trabalho em virtude da doença que acomete filhos ou familiares sob “sua responsabilidade”, só pode ser encarado como escolha se for desconsiderado o contexto em que as “escolhas” se realizam e se ignorar que existem pessoas precisando de cuidado. A posição de desigualdade das mulheres, tanto na esfera pública quanto na privada, tem relação com as responsabilidades e funções que elas são orientadas a assumir cotidianamente.

Biroli (2018) assevera que entre as mulheres que se dedicam a cuidar dos filhos ou de parentes com deficiência existe mais do que uma “escolha”, mas uma decisão que engloba aspectos materiais e simbólicos, alocação de responsabilidades e recursos no âmbito estatal, códigos morais de gênero, que têm definido as trajetórias dessas mulheres. Acreditar que as mulheres assumiram de forma voluntária a posição de cuidadoras e priorizaram isso em suas vidas precisa vir junto da explicação das razões pelas quais “na nossa sociedade se espera apenas de algumas pessoas que assumam os sacrifícios que cuidar dos outros implica” (BIROLI, 2018, p. 94).

Quem não realiza o trabalho doméstico pode não enxergar claramente que o tempo dedicado a essas tarefas restringe a atuação das mulheres na sociedade. As “escolhas” têm impacto direto na participação das mulheres na vida pública. Como explica Biroli (2018), as mulheres não estão excluídas, uma vez que não existe um bloqueio legal, mas o resultado dos padrões da divisão sexual do trabalho é a inclusão desigual na esfera pública. Independentemente de ser um homem adulto saudável que tem usufruído desse trabalho sem, contudo, realizá-lo (encontra a casa limpa, suas roupas lavadas e o alimento na mesa) ou de serem crianças, pessoas com deficiência ou idosos que estão se beneficiando de

tarefas que não são capazes de fazer, é inquestionável que alguém gasta tempo e energia para realizar esse trabalho que, quase sempre, tem sido uma mulher.

Hirata e Kergoat (2007), ao abordarem as *Novas configurações da divisão sexual do trabalho*, observam que existe uma tendência de mascaramento das tensões entre os casais, como se houvesse uma negociação no casamento, no qual os dois indivíduos são iguais em direito e de fato. Outra questão que merece nossos olhares, conforme aponta Federici (2019), é que muitas mulheres, especialmente as solteiras, não aceitam ser identificadas “nem que seja por um segundo, como donas de casa” (FEDERICI, 2019, p. 53).

Federici (2019) ainda nos chama a atenção para o fato de que o trabalho remunerado não muda o “papel” que a mulher desempenha, uma vez que esse trabalho que a mulher realiza fora de casa aumenta a exploração e acaba por reproduzir o que elas vivenciam dentro de casa. Os trabalhos que as mulheres têm desempenhado têm sido extensão da condição de donas de casa. A autora dá um exemplo que é vivenciado por milhares de mulheres no mundo do trabalho hoje: ser solicitada a fazer o café para uma reunião e ouvir os problemas conjugais do chefe. Essas tarefas fazem parte do trabalho? Quantas profissões as mulheres têm assumido em um único contrato? Enfermeiras, psicólogas, empregadas domésticas, professoras, advogadas...

Os dados desta pesquisa iluminam as conexões entre o cuidado e a manutenção da responsabilização das mulheres por garantir o bem-estar da família. Eliminar a desigualdade de gênero é o caminho no desafio de promover a autonomia das mulheres e a responsabilidade compartilhada dentro das famílias. As experiências das servidoras que vivenciaram o trabalho remoto durante a pandemia de Covid-19 evidenciam a urgente necessidade de avançarmos nessa questão estrutural sobre os papéis sociais de gênero cujas práticas estão socialmente arraigadas na sociedade e são responsáveis por perpetuar a desigualdade. Sobretudo, contribuíram para retirar o véu da flexibilidade que envolve o teletrabalho, o qual esconde o poder diretivo das instituições por meio da tecnologia e dos novos dispositivos de controle que estão a serviço do capital.

4.4 Considerações finais

Durante o isolamento domiciliar provocado pela pandemia de Covid-19 a partir do ano de 2020 no Brasil, o trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres ficou em evidência, uma vez que, inevitavelmente, ainda são as mulheres majoritariamente as responsáveis pelos afazeres domésticos e pelos cuidados com os filhos e familiares. Tendo o funcionamento presencial de várias instituições fundamentais como creches e escolas sido interrompido, o cuidado passou a acontecer dentro das casas e essa tarefa se concentrou, na grande maioria dos casos, na responsabilidade feminina, impactando na gestão dos trabalhos remunerados e não remunerados.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o que acontece na instituição pesquisada tem sido uma repetição dos padrões que a literatura sobre a temática apresenta: a dedicação ao trabalho reprodutivo está presente na vida das mulheres em geral, casadas ou solteiras, mães ou não; e representa um entrave para a igualdade de oportunidades. A expansão do trabalho remoto precisa ser considerada atentando-se para o fato de que várias das situações adversas observadas durante a pandemia no ambiente residencial podem se repetir ou mesmo se agravar nessa modalidade de trabalho.

Dessa forma, o trabalho assalariado não garantiu às mulheres a libertação do trabalho doméstico e ter dois empregos significa ter menos tempo e energia. Para trabalhar em período integral, dentro ou fora de casa, sendo a mulher casada ou solteira, são necessárias horas de dedicação na reprodução da força de trabalho, já que a atenção à própria aparência, que Federici (2021) denomina tirania, não deixa de ser condição para que a mulher alcance um emprego ou um casamento.

Também é preciso atentar para o momento desafiador de expansão do teletrabalho e do ensino híbrido que pode ser dele resultante, os quais devem ser analisados considerando-se as fragilidades dos servidores da educação, dos alunos e das instituições, de forma que não prevaleça a elitização do acesso à educação.

Embora nesta pesquisa tenha sido investigada uma representação numérica, o que buscamos analisar foram as questões estruturais que vão além dos dados estatísticos apresentados. Os resultados colaboram para o aprofunda-

mento da discussão sobre trabalho e gênero e é um instrumento importante para auxiliar na compreensão das dimensões do trabalho da mulher. O cuidado, o esforço e o trabalho doméstico têm sido impostos como algo natural, mas afetam e fragilizam as mulheres. Visto como amor e não como trabalho e tempo gastos, que deveriam ter uma retribuição financeira, o trabalho doméstico acaba por aprisionar as mulheres que sentem o peso emocional de corresponder às expectativas que a sociedade tem sobre elas.

Conforme aponta Federici (2019), o trabalho doméstico transformado em algo supostamente natural da personalidade feminina, que traria plenitude à mulher, impede que as mulheres lutem contra ele e que aceitem passivamente a sua condição de não trabalho e de não remuneração. Assim, ao longo da história vemos um discurso sendo repetido de maneira que as mulheres se conformem em aceitar que alguns lugares são específicos, coerentes e adequados para elas dentro da divisão social e sexual do trabalho, considerando suas características, atribuições e qualidades.

De acordo com a pesquisadora Helena Hirata, essas responsabilidades tradicionais atribuídas às mulheres criam um “círculo vicioso e não virtuoso”, uma vez que estruturam um mercado de trabalho desvantajoso para a mulher, que resulta em poder desigual no mercado econômico, o que acaba refletindo na desigualdade dentro da família (HIRATA, 2015). Existe a separação do que deve ser papel do homem na sociedade e o que deve ser assumido pela mulher. Além disso, há também uma questão de hierarquia, pois o trabalho do homem tem valor superior ao trabalho da mulher. Ao negar o salário ao trabalho doméstico, transformando-o em ato de amor, Federici (2019, p. 45) indica que o capital conquistou uma grande quantidade de trabalho gratuito (e invisível), de forma que historicamente as mulheres cuidam da casa, dos alimentos, das roupas, da formação das crianças e de tudo o que for necessário para que os maridos assalariados possam descansar e trabalhar no dia seguinte.

Não obstante seja restrito o contexto pesquisado, ele coincide com a realidade mencionada nas referências teóricas abordadas. Os relatos das servidoras participantes da pesquisa elucidaram, de forma prática, as discussões teóricas apresentadas por Antunes (2009), no que diz respeito às múltiplas jornadas de trabalho a que as mulheres se submetem; que o trabalho assalariado só aumenta a exploração das mulheres e não altera o papel social da mulher, como apontado por Federici (2019); que a tecnologia tem possibilitado vários tipos de abusos,

a exemplo das jornadas excessivas, cultura do imediatismo e o assédio moral, citados por Nunes (2018) e que o fato de haver “mais braços” disponíveis em casa durante a quarentena, como avaliado por Santos (2020), não contribuiu para uma divisão igualitária do trabalho doméstico, uma vez que as mulheres continuaram a ter sob sua responsabilidade, exclusiva ou majoritariamente, o cuidado com as famílias.

O caminho da cura sempre será o diagnóstico. Dessa forma, a visibilidade dos trabalhos produtivo e reprodutivo, necessários para a sustentabilidade da vida, precisa ter como consequência uma agenda que ultrapasse o reconhecimento e avance para a efetivação da reorganização, valorização, redistribuição e remuneração de tais trabalhos. Para enfrentar a sobrecarga do trabalho reprodutivo assumido majoritariamente pelas mulheres, evidenciada nesta pesquisa, são urgentes políticas públicas e transformações estruturais na sociedade. A negociação dentro de cada domicílio ou a terceirização do serviço (que revela a precariedade do trabalho de outras mulheres) não é a solução para o problema. É necessário responsabilização e ação do Estado.

Enfim, a pesquisa traz luz a uma temática ainda recente e analisa um fenômeno que se encontra na sua fase embrionária de implementação e execução. Trata-se, pois, apenas do início das reflexões sobre os seus efeitos. A problemática aqui investigada é complexa e envolve múltiplas dimensões. Quando abordamos as possíveis consequências das iniciativas implantadas durante o isolamento, não temos a pretensão de prever acontecimentos futuros. É preciso que todas as mulheres estejam atentas à face oculta do teletrabalho, que oferece uma falsa ideia de flexibilidade e a aparente liberdade. Atraídas pelo desejo de passar mais tempo com a família, essa escolha pode fazer com que as mulheres mergulhem em jornadas exaustivas. Precisamos refletir se nossa limitação e impossibilidade de apresentar previsões de fato inviabilizam a nossa iniciativa em apresentar essas temáticas, sobretudo pela importância do assunto para as agendas prioritárias do futuro, como a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, especificamente a ODS 5, que dispõe sobre as metas para a igualdade de gênero. Não seria esse também o nosso papel como pesquisadoras?

Referências

ABRAMO, Laís; VALENZUELA, María Elena. Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América Latina: uma repartição desigual. In:HIRATA, Helena; ABREU, Alice Rangel de Paiva; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, Boitempo, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo, Boitempo, 2020.

ARAUJO, Valdei. **Pandemia e negacionismos: impactos e o papel dos periódicos**. Entrevista ao Blog de HCS-Manguinhos, por Marina Lemle. Publicada em 24/10/2021. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/pandemia-e-negacionismos-impactos-e-o-papel-dos-periodicos/>. Acesso em 26 out. 2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo, Boitempo, 2018.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. Condições do trabalho docente e de tutoria na EAD: fragilização e precariedade. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v.13, n. 32, jan./dez., 2020.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.

CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto. Pandemia reduz submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres, **Blog DADOS**, 2020. Publicado em 14 Maio 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-reduz-submissoes-de-mulheres/>. Acesso em: 30 Ago. 2021

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo, Elefante, 2019.

GODINHO, Letícia; FILIZZOLA, Luísa; SOUSA, Rosânia Rodrigues de Sousa; SALEJ, Ana Paula. Desigualdades de gênero no serviço público. In: SOUSA, Rosânia Rodrigues de; OLIVEIRA, Beatrice Correa de; SARAIVA, Ágnez de Lélis de; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. **A igualdade terá o rosto da mulher**. Porto Alegre, Editora da UFRGS/CEGOV, 2021.

HIRATA, Helena. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. **Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil**, São Paulo, 2015.

HIRATA, Helena; ABREU, Alice Rangel de Paiva; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, Boitempo, 2017.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 132, set./dez., 2007.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021). **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica**, 38. Rio de Janeiro, IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. Trad, Rubens Enderle. São Paulo, Boitempo, 2013.

MURTA, Ludmila Nogueira (org.) **Ensino remoto emergencial (ERE): múltiplas visões e vivências no ensino técnico e tecnológico em tempos de pandemia**. Porto Alegre, RS, Editora Fi, 2021.

NUNES, Talita Camila Gonçalves. **Precarização no teletrabalho: escravidão tecnológica e impactos na saúde física e mental do trabalhador**. Belo Horizonte, RTM, 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal, IFRN, 2010.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n° 1, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Politecnia: ensino médio integrado frente ao contexto de pandemia. In: SILVA, Letícia Batista; DANTAS, André Viana. **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral**. Rio de Janeiro, EPSJV, 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/crise-e-pandemia-quando-a-excecao-e-regra-geral>. Acesso em 30 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo, Boitempo, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino remoto”. **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Ano XXXI, n. 67, São Paulo, 2021.

SILVEIRA, Rachel. O salário das mulheres na França no século XXI: ainda um quarto a menos. In: HIRATA, Helena; ABREU, Alice Rangel de Paiva; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, Boitempo, 2017.

SOUSA, Rosânia Rodrigues de; OLIVEIRA, Beatrice Correa de; SARAIVA, Ágnez de Lélis de; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. **A igualdade terá o rosto da mulher**. Porto Alegre, Editora da UFRGS/CEGOV, 2021.

LEI DE COTAS E DESINFORMAÇÃO: O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Alex Rodrigues Borges

Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos

5.1 Introdução

Este estudo é um desdobramento de um projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que objetiva analisar as interferências das *fake news*⁸ e da pós-verdade⁹ na formação integral dos alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG *campus* Ouro Branco, com relação às políticas de ações afirmativas na educação. O capítulo propõe identificar e compreender a recente produção do conhecimento científico no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) acerca dos fenômenos de desinformação e sobre as políticas de ações afirmativas na educação, especialmente a sua vertente mais conhecida, a chamada “lei de cotas” (12.711/2012).

Trata-se de uma investigação nos moldes do chamado “estado da arte”. Conforme Romanowski e Ens (2006), as análises que partem desse método permitem conhecer as especificidades e as congruências das pesquisas em determinadas áreas de atuação e conhecimento. Elas não se restringem em identificá-

8 Termo notícia falsa em tradução livre.

9 Traduzido do inglês *post-truth*.

-las, mas buscam também avaliar suas abrangências e suas perspectivas. Tal ação permite inventariar conteúdo para a detecção de possíveis lacunas ou possibilidades de continuidade de pesquisas específicas (ibidem).

Seguindo essa linha, compilamos pesquisas na área da EPT, mais especificamente do PROFEPT, que foram publicados na plataforma de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2019 e 2021. Os trabalhos apontados foram agrupados e posteriormente analisados no que se refere às suas perspectivas gerais, objetivos e problematização. Nesse sentido, os conteúdos serviram de subsídios para compreender os “caminhares” da produção científica na temática, como também a sua consonância com a proposição do ProfEPT.

O ProfEPT é ofertado nacionalmente em rede sob a coordenação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Tem como finalidade propiciar a produção de conhecimento, a partir da articulação entre trabalho e educação em consonância com o desenvolvimento de pesquisa e elaboração de produtos que agreguem interdisciplinaridade, organização de espaços formais e não formais, inovação tecnológica e melhoria nos processos educativos na educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2017). Desse modo, o desenvolvimento de pesquisa e de produtos educacionais com potencial de transformação na sociedade, sobretudo sob a ótica de uma educação transformadora e emancipadora, formam o alicerce básico e a essência do programa.

5.2 Políticas de ações afirmativas (cotas), *fake news* e a pós-verdade: um breve olhar

A educação, como instrumento de transformação e emancipação, sempre será objeto de disputa no capitalismo (CIAVATTA, 2014). Nesse embate, existem políticas de inserção educacional, que por seu caráter transformador promovem significativos impactos na estrutura social já consolidada. É nesse ponto que as políticas de ações afirmativas na educação, especialmente aquelas promovidas pela “lei de cotas”, emergem como efetivas políticas públicas para a inserção de pretos e pardos nas instituições de ensino federais.

As ações afirmativas para a inserção na educação entraram em pauta no Brasil a partir das lutas de diversos grupos e coletivos. Ao longo de décadas,

ficou cada vez mais evidente a urgente demanda por ocupação de espaços e representatividade na sociedade por pessoas socialmente vistas como pretas e pardas que, por consequência da discriminação, foram historicamente excluídas (FÉRES JÚNIOR et al. 2018; NASCIMENTO, 2003; OLIVEIRA; COSTA, 2017; SALVADOR; PAIVA; NEVES, 2017; SANTOS, 2012).

Entendendo a educação como espaço de inclusão, os esforços foram direcionados para a construção de uma política pública com imediata efetividade. Foi com esse objetivo que o Congresso Nacional aprovou em agosto de 2012, a Lei nº. 12.711/2012, que versa sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A lei que trata das políticas de ações afirmativas na educação é popularmente conhecida como “lei de cotas”. Essa legislação foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012b).

De acordo com essa nova Lei, os institutos federais de educação tecnológica passam a ser obrigados a reservar (destinar), no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental na rede pública (BRASIL, 2012a). Nas vagas já destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas, ainda se aplica a subdivisão de caráter social em duas faixas de renda, uma para estudantes com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e outra para renda per capita familiar superior a um salário-mínimo e meio. Ainda nessas categorias, já subdivididas, é aplicado o recorte de autodeclaração de pretos, pardos e indígenas (PPI). Essa nova divisão deverá obedecer a distribuição proporcional das vagas, seguindo o critério de proporção dos grupos de pretos, pardos e indígenas no Estado onde o curso é ofertado, levando em consideração os dados do último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (BRASIL, 2012a).

Desde o início, a referida Lei esteve continuamente em voga no debate público, dada à sua disposição de enfrentamento à ordem estabelecida (FERES JÚNIOR et al., 2018). Em consequência de sua natureza de ruptura de privilégios, as ações afirmativas na educação constantemente viraram alvos de ataques. Para tal ofensiva, os detratores utilizam-se com frequência dos fenômenos de desinformação, também conhecidos como *fake news* e pós-verdade, em outras palavras, utilizam ferramentas para a propagação proposital de notícias falsas, inverídicas ou distorcidas. Embora com conceituações distintas, esses fenômenos de desarticulação atuam com o mesmo objetivo, ou seja, causar a desorientação na opinião pública (PAULA; SILVA; BLANCO, 2018).

Segundo aponta Macedo Jr. (2019), *fake news* são conteúdos publicados com informações falsas visando alardear os receptores de maneira a desacreditar, descredibilizar e manipular as opiniões com o objetivo de obter ganho em qualquer segmento. Ainda sob a ótica da desinformação, a pós-verdade é a afronta ao factual, no qual crenças e opiniões pessoais têm maior validação que o realmente verdadeiro e comprovado. Trata-se de trazer contornos de veracidade para atender anseios pessoais a partir da propagação de conteúdos inverídicos ou distorcidos, visando atingir o engajamento público (MEDEIROS, 2017).

Em um cenário de aceleração das notícias falsas, fica evidente a necessidade de fomentar o pensar crítico e reflexivo abarcando os sentidos e significados da EPT em articulação com uma educação integral atuante como agente de mudança. É nesse percurso que uma formação educacional disposta à ruptura com a unilateralidade e a fragmentação atua de forma a propiciar o desenvolvimento das amplas habilidades intelectuais (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, CIAVATTA, 2005, RAMOS, 2008, 2014, 2017, MORAIS; HENRIQUE, 2017).

Nesse aspecto, Ramos (2014) refere-se à educação integral como concepção formativa do ser humano em sua totalidade. Para essa finalidade, a educação é articulada numa ideia de integração que envolve toda a compreensão dos contextos do trabalho, da ciência e da cultura. Esses elementos, entendidos em sua historicidade, estruturam a produção do conhecimento a partir do pensar elaborado criticamente (ibidem). Complementarmente, Ciavatta (2005) defende que a educação integral tem por finalidade prover uma formação humana e holística para todos, de maneira a conduzir os sujeitos à compreensão de sua realidade e o entendimento das historicidades que englobam as relações sociais.

5.3 Estabelecendo os critérios para seleção da produção científica em EPT

Conforme os preceitos de triagem, estabelecemos critérios para a seleção dos tópicos de estudo e listamos os trabalhos para análise. Compilamos pesquisas na área da EPT, mais especificamente do ProfEPT, que foram publicados na Plataforma de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰, entre os anos de 2019 e 2021. A escolha do período deve-se ao fato de o repositório apresentar apenas esses anos de publicação para pesquisas do Programa.

¹⁰ Portal disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Além da definição de seleção do Programa de Pós-Graduação em que a pesquisa foi publicada, também delineamos como caracterização para a catalogação as palavras-chaves. Assim sendo, digitamos no descritor as palavras “Políticas de ações afirmativas”, “Cotas”, “Desinformação”, “Fake news” e “Pós-verdade”. Os termos “Cotas” e “Desinformação” foram utilizados por serem considerados genéricos frente aos inúmeros contextos em que são aplicados seus significados. Os trabalhos selecionados foram analisados a partir de uma perspectiva geral, considerando o resumo, os objetivos e a problemática da pesquisa.

Após inventariar as pesquisas de acordo com os critérios anteriormente estabelecidos, elaboramos as discussões e análises da pesquisa bibliográfica que, conforme Marconi e Lakatos (2010), é o levantamento que utiliza como fonte de informação os trabalhos anteriores. Isso permite a aproximação do pesquisador às teorias que corroboram a pertinência das hipóteses de estudo. Seguindo essa linha, imergimos na leitura e no fichamento das pesquisas selecionadas, que permitiram análises e percepções acerca das temáticas delimitadas e sua articulação com a EPT.

5.4 A produção científica na Educação Profissional e Tecnológica: aspectos gerais

Inicialmente apuramos o número geral de publicações de dissertações catalogadas para o ProfEPT. Foram listados para o período selecionado (2019 a 2021) um total de 1.194 trabalhos, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Número de publicações de Dissertações ProfEPT entre 2019 e 2021

ANO	Dissertações ProfEPT 2019 - 2021
	Número de Publicações
2019	308
2020	398
2021	488
TOTAL	1194

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, 2022

Em seguida, inventariamos trabalhos usando como descritor de procura as palavras-chave: “Políticas de ações afirmativas”; “Cotas”; “*Fake news*”; “Desinformação” e “Pós-verdade” na barra de busca no mesmo portal CAPES. No critério de seleção, colocamos como opções no filtro de busca a área de concentração em Educação Profissional e Tecnológica e no tocante ao Programa de Pós-Graduação, selecionamos o mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Como consequência, obtivemos os seguintes resultados: sete dissertações versando sobre políticas de ações afirmativas na educação ou cotas e uma dissertação tratando sobre *fake news*, pós-verdade e desinformação. Não encontramos no repositório pesquisa que articule especificamente em conjunto as temáticas compostas pelas palavras-chave da busca.

Ainda conforme o nosso levantamento, os trabalhos foram subdivididos por ano de publicação conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Dissertações ProfEPT por temática entre 2019 e 2021

ANO	Descritores de Procura Dissertações ProfEPT 2019 - 2021		
	Educação Integral	<i>Fake news</i> , Pós-verdade e Desinformação	Políticas de ações afirmativas na educação (Cotas)
2019	5	-	2
2020	4	-	1
2021	8	1	4
TOTAL	17	1	7

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, 2022

Perceptivelmente, com o transcorrer do Programa ocorreu acréscimo significativo nas publicações científicas. Ao delimitar a busca por ações afirmativas na educação ou cotas, também encontramos publicações em todo o período selecionado, ver quadro 3. Por outro lado, o portal apontou apenas um trabalho publicado que versa sobre *fake news*, pós-verdade e desinformação na EPT.

5.5 Políticas de ações afirmativas (Cotas) abordagem no ProfEPT

Políticas de ações afirmativas são um conjunto de ações adotadas pelo poder público ou privado que visam mitigar ou eliminar ao longo do tempo as

desigualdades de acessibilidade no âmbito social (FERES JUNIOR; CAMPOS, 2016; NASCIMENTO, 2003). Essas ações objetivam atender os anseios da coletividade que, por ora, foram excluídos de igualdade de oportunidades (FERES JUNIOR et al., 2018).

Segundo aponta Nascimento (2003), as políticas de ações afirmativas devem ser assimiladas como estratégia de promoção de igualdade, acessibilidade e universalização de direitos. Nesse contexto, a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como lei de “cotas”, que versa sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, emergiu como importante política afirmativa na educação.

Levando-se em conta a EPT e, principalmente uma educação transformadora, faz-se necessário pensar em políticas de inclusão social e em como elas podem de fato modificar a vida das pessoas. Nesse sentido, entender o “estado da arte” das pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProfEPT que articulem EPT e políticas de ação afirmativa permite compreender em que linha e com qual relevância essa temática é abordada. É nessa conjuntura que analisamos os trabalhos listados na plataforma CAPES. Como ponto de partida quantificamos por Instituição as publicações referentes à temática, apontados conforme o quadro 3.

Quadro 3 - Publicações de Dissertações ProfEPT 2019 – 2021 na temática Políticas de Ações Afirmativas (Cotas) por Instituição (continua)

Publicações de Dissertação por Instituição 2019 - 2021 nas Temáticas Ações Afirmativas ou Cotas			
Instituição	Publicações/Ano		
	2019	2020	2021
IF - Farroupilha	-	-	1
IF - Pernambuco	1	-	-
IF - Paraná	-	1	-
IF - Sudeste de Minas Gerais	-	-	1
IF - Goiás	-	-	1

Quadro 3 - Publicações de Dissertações ProfEPT 2019 – 2021 na temática Políticas de Ações Afirmativas (Cotas) por Instituição (conclusão)

Publicações de Dissertação por Instituição 2019 - 2021 nas Temáticas Ações Afirmativas ou Cotas			
Instituição	Publicações/Ano		
	2019	2020	2021
IF -Ceará	1	-	-
IF - Norte de Minas Gerais	-	-	1

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, 2022

Como se pode notar, as pesquisas nessa temática no ProfEPT ainda são incipientes. Não obstante, observamos um maior número de publicações em 2021, que, na verdade, é maior do que os anos de 2019 e 2020 somados.

Para levantar as pesquisas, além de pesquisar pelo descritor a palavra-chave “Políticas de Ações Afirmativas” optamos por inserir também a palavra-chave “Cotas”, sendo que na primeira situação não obtivemos retorno na busca, ficando para a segunda tentativa a listagem das pesquisas. Desse modo, passamos a listar as palavras-chave das dissertações que foram inicialmente apontadas pelo descritor “Cotas”. Elas apresentaram o seguinte quadro: total de 30 palavras-chave citadas; sete palavras que faziam referência a cotas ou à política de cotas, quais sejam: lei de cotas (2), cotas (2), política de cotas (1), ações afirmativas de cotas (1) e cotista (1).

O critério de inclusão para a análise das pesquisas foi a abrangência das políticas de ações afirmativas na EPT, bem como, o recorte das “cotas raciais”. Por conseguinte, o critério de exclusão foi aplicado nas pesquisas com especificidades fora do recorte racial e as não aplicáveis ao âmbito da EPT.

Importante salientar que a diversidade dos trabalhos também permite focalizar as percepções dos pesquisadores em diversos cenários e contextos. Ainda, a dispersão regional propicia um olhar dinâmico acerca da temática nas pesquisas em análise, vide quadro 4.

Quadro 4 - Dissertações ProfEPT 2019-2021 publicadas na temática “Políticas de ações afirmativas na educação (Cotas)” em consonância com critérios de inclusão para análise

Pesquisador (a)	Título da Dissertação	Ano	Instituição
BARTH, Mirian Marciane	Política de cotas na educação profissional e tecnológica: um olhar sobre os egressos	2021	IF - Farroupilha
SOARES, Márcia Cruz Correa Netto	Acesso aos cursos técnicos do IF Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba: a comunicação como ferramenta chave	2021	IF - Sudeste de Minas Gerais
BEZERRA, Edvânia Kehrle	A implementação da ação afirmativa de cotas étnico-raciais no IFPE: um olhar sobre a comunidade quilombola de Castainho	2019	IF - Pernambuco
SANTOS, Lucilene Machado dos	Entrou e agora? Entre o ingresso e a invisibilidade do cotista no IFNMG, campus Salinas: a travessia necessária	2021	IF - Norte de Minas Gerais
KOSTRYCKI, Xana Machado	Para além do acesso: a política de cotas e o abandono escolar no instituto Federal do Paraná, campus Paranaguá	2020	IF - Paraná

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, 2022

Os trabalhos seguiram, em sua maioria, a linha de pesquisa em “Organização e Memória de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, com cinco publicações. Por outro lado, duas pesquisas foram desenvolvidas na linha de “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”.

No que se refere às políticas de ações afirmativas na educação, a permanência e a conclusão de curso por parte dos alunos “cotistas” não raras vezes suscitam debates e questionamentos. Tais dúvidas pressupõem limitações diversas nas condições de continuidade e na fase posterior, no caso dos alunos concluintes. É nessa perspectiva que pesquisadores desenvolveram trabalhos acerca de trajetórias, impactos e efetividade dessas políticas de inclusão.

Barth (2021) pesquisou sobre a trajetória acadêmica e as expectativas dos alunos que ingressaram no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), pelas políticas de cotas. Para tanto, a autora delimitou como

protagonistas da pesquisa os alunos formandos e egressos do IFFar. O estudo permitiu a identificação de ações que corroboram a inserção proposta pelas políticas de ações afirmativas, bem como a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos ao longo do percurso de formação. Na metodologia, a pesquisadora realizou uma pesquisa qualitativa associada à técnica de análise documental. Além disso, como instrumento de coleta de dados, a investigadora aplicou aos alunos formandos e egressos um questionário que, posteriormente, foi complementado com a entrevista semiestruturada.

Os desdobramentos se mostraram diversos, em destaque para os apontamentos relevantes, quais sejam: dificuldades de permanência escolar devido a aspectos pessoais (trabalho, mudança e adaptação); necessidade de trabalho pedagógico que atue em consonância com as dificuldades apresentadas pelos alunos e a carência de acolhimento específico para recepção e amparo dos novos alunos. Por outro lado, os auxílios financeiros e as bolsas de extensão propiciaram a permanência e a motivação dos estudantes.

Concernente aos resultados da pesquisa, como produto educacional, foi elaborado um site com o objetivo de divulgação dos resultados da pesquisa, das políticas de cotas e por fim, das políticas de assistência estudantil do IFFar. O produto educacional apresentado foi de suma importância no tocante à divulgação da lei de cotas, como também da assistência estudantil para a comunidade.

Decorrente das análises, alguns aspectos levantados nas conclusões apontam ações institucionais a serem desenvolvidas para mitigar os problemas enfrentados pelos alunos cotistas ao longo da trajetória formativa. Nesse ponto, a pesquisadora indica a necessária proposição de trabalhos institucionalizados para atender aos alunos cotistas ingressantes.

Santos (2021) abordou em seu trabalho a efetividade institucional na aplicação da Lei nº 12.711/2012 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas (IFNMG), campus Salinas. Para tanto, a pesquisadora estabeleceu como parâmetro de análise o trato sobre as questões étnico-raciais direcionadas aos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado pelas políticas de cotas. Em sua metodologia, a investigadora optou pela abordagem qualitativa, ou seja, a abordagem mista. Para a coleta dos dados quantitativos foram levantadas e tabuladas as informações dos registros acadêmicos, já os dados qualitativos originaram-se do levantamento bibliográfico, bem como das interpretações das falas e dos relatos de experiência da pesquisa de campo.

A pesquisa de campo proposta como técnica de pesquisa ocorreu em sincronia com o produto educacional, o minicurso virtual com duração de 20 horas, intitulado: “Implementação das cotas raciais no IFNMG – campus Salinas: discutindo a (in)visibilidade dos alunos cotistas raciais”. Esse curso foi elaborado com o objetivo de promover um espaço de compartilhamento que se refere à lei de cotas, seu percurso histórico, as suas estruturas e a sua sistematização.

Com os desdobramentos do estudo, ficou constatado que as políticas de cotas contribuíram significativamente para a inserção e a universalização de acesso à instituição. Por outro lado, a falta de instrumentos e de mecanismos de acompanhamento dos ingressantes negros e pardos invisibilizam esses alunos, de modo que não existia presença e participação de fato desses alunos nos espaços institucionais.

Bezerra (2019) pesquisou sobre os impactos das políticas das ações afirmativas na comunidade quilombola de Castainho, nos cursos regulares ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) campus Garanhuns. O estudo discorreu sobre a Lei nº12.711/2012, em consonância com as ações adotadas pela instituição no tocante à inclusão dos quilombolas no acesso à educação. A pesquisa também versou sobre os impactos da referida Lei na transformação dos “cotistas”, bem como, em sua comunidade de origem.

A investigadora optou pela pesquisa social com abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos, a pesquisa se desenvolveu como bibliográfica, documental, etnográfica e pesquisa-ação. A revisão bibliográfica subsidiou fundamentos teóricos específicos, enquanto a pesquisa documental disponibilizou informações sobre o perfil socioeconômico dos alunos matriculados e sobre as políticas de cotas. A pesquisa-ação ocorreu na ação extensionista intitulada: “Intervenção Temática acerca de questões étnico-raciais em comunidades indígenas e quilombolas de Garanhuns-PE: dialogando com a ação afirmativa de cotas a partir da Lei nº 12.711/2012”. Essa, por sua vez, consistiu em promover a aproximação dos alunos quilombolas do 9º ano com as Instituições de Ensino Federais. Além disso, o projeto atuou com caráter informativo acerca da política de cotas e as modalidades de acesso dessa política de ação afirmativa.

Como proposta, a pesquisadora elaborou dois produtos educacionais, sendo uma atividade de extensão com o objetivo de aproximar o IFPE às comunidades quilombolas e um vídeo curta-metragem objetivando demonstrar a trajetória e o contexto sociocultural circundantes à comunidade quilombola de Castainho.

Em suas conclusões, a pesquisadora identificou a invisibilidade institucional dos quilombolas, assim como a necessidade de contundência da instituição na aplicação das políticas de ações afirmativas. Tais revelações permitiram identificar que as políticas de ações afirmativas aplicadas de forma isolada, ou seja, desarticuladas com ações práticas e efetivas de inclusão, não são adequadas para atender às demandas de inserção da comunidade quilombola nos espaços educativos.

Na mesma perspectiva, dentro do entendimento de que apenas a aplicação isolada da Lei nº 12.711/2012 não é efetiva para a promoção da inserção e da continuidade dos alunos cotistas, Kostrycki (2020) propôs compreender as causas da evasão escolar dos alunos ingresso pelas políticas de cotas do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) campus Paranaguá. O estudo consistiu em apontar os motivos que levaram os alunos cotistas a evadirem dos referidos cursos. Para tal, a pesquisadora partiu do pressuposto de que as políticas de cotas é apenas uma etapa primária no processo de inserção, sendo necessário compreender a dinâmica que conduz os alunos à continuidade ou à evasão e, a partir desse ponto, promover e implementar ações mitigadoras que minimizem ou eliminem os obstáculos a que estão expostos os alunos ingressos pelas políticas de cotas.

Para conduzir a investigação, a pesquisadora utilizou o método de pesquisa mista, isto é, a abordagem quali-quantitativa. As técnicas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica permitiu a proximidade com conceitos específicos no tocante à temática e ao objeto de estudo. A análise documental subsidiou dados para a quantificação e a classificação dos alunos que abandonaram os estudos. A pesquisa de campo consistiu na entrevista dos estudantes com a pesquisadora conduzindo essa atividade de forma a dar protagonismo aos discentes. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos cadastrados no banco de dados da secretaria de registro e controle acadêmico do IFPR *campus* Paranaguá.

Como produto educacional, a pesquisadora desenvolveu um site contendo informações dos resultados da pesquisa. Além disso, o site também é um repositório com dados e pertinentes informações no tocante ao abandono escolar dos alunos cotistas do IFPR campus Paranaguá. O objetivo central é que esse produto sirva como acervo dinâmico para o acompanhamento do abandono escolar dos alunos cotistas da instituição.

Nas conclusões, após as análises, a pesquisadora encontrou alarmantes dados referentes ao abandono escolar e a sua direta relação com os alunos cotistas. Na consulta documental foi constatado que 78% dos alunos que abandonaram os estudos no período avaliado foram aprovados pelas vagas reservadas pela política de cotas. O perfil dos alunos cotistas com maior índice de abandono foram os com renda per capita inferior à 1,5 salários-mínimos e autodeclarados pretos e pardos. Nesse sentido, a investigadora pontua que é perceptível a necessidade de implementação de programas e ações institucionais de assistência estudantil que garantam o atendimento das necessidades básicas aos alunos em vulnerabilidade social.

Soares (2021) propõe melhorias nas ações de comunicação no tocante à Lei nº 12.711/2012, para o processo seletivo de ingresso nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF-Sudeste), *campus* Rio Pomba.

No percurso metodológico, a pesquisadora abordou a pesquisa qualitativa associada às técnicas de análise documental e pesquisa de campo. Em complemento, os instrumentos de coleta de dados foram: gravação em vídeo e áudio e aplicação de questionários. A análise documental objetivou levantar informações nos documentos referentes ao processo seletivo. Em complemento, a pesquisa de campo consistiu na aplicação de questionário e entrevista em dois momentos: no primeiro, com os estudantes e posteriormente com os servidores do IF-Sudeste. A pesquisadora delimitou como sujeitos da pesquisa os alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado e os servidores do setor de registro e controle acadêmico envolvidos na matrícula dos alunos aprovados.

Como produto educacional foi desenvolvido um podcast, com o objetivo de contribuir na divulgação das políticas de ações afirmativas e auxiliar os candidatos na compreensão das regras estabelecidas no edital do processo seletivo do IF-Sudeste acerca da reserva de vagas em atendimento à Lei nº12.711/2012. Isso proporcionou maior efetividade no contexto inicial de inserção das políticas de ações afirmativas na instituição.

Em suas conclusões, a investigadora indica a necessidade de ações de comunicação institucional nos campi acerca das políticas de ações afirmativas em atendimento aos diversos públicos. Segundo a pesquisadora, a comunicação tem papel preponderante no acesso dos candidatos às especificidades da distribuição de reserva de vagas conforme o estabelecido pela Lei nº 12.711/2012.

Os cinco trabalhos analisados apresentaram a diversidade circundante à temática “políticas de ações afirmativas”, especialmente no tocante à lei de cotas no recorte racial. As pesquisas versaram sobre a operacionalidade, a efetividade e os contextos de aplicabilidade da referida Lei, apesar de os diferentes direcionamentos, alguns trabalhos apresentarem similitudes, na abordagem metodológica, nas conclusões das análises ou no objetivo dos produtos educacionais. Além disso, as investigações foram, no geral, desenvolvidas por pesquisadoras.

Na metodologia, as pesquisas foram, em sua totalidade, desenvolvidas sobre a perspectiva da abordagem qualitativa. Todavia, em dois casos as investigações foram associadas à abordagem qualitativa, configurando assim, numa pesquisa de abordagem mista. Todas as pesquisadoras utilizaram a análise documental em complemento a outras técnicas de pesquisa. Outro ponto de convergência foi a técnica de pesquisa de campo. Essa, por sua vez, foi utilizada em quatro dos cinco trabalhos.

Nas conclusões das análises ocorreram proximidades nos apontamentos de Barth (2021); Bezerra (2019); Santos (2021) e Kostrycki (2020). As pesquisadoras indicaram a necessidade de ações institucionalizadas para a efetividade de operacionalização das políticas de ações afirmativas. Nesse caso, a proposição de programas com ações voltadas para o acompanhamento e assistência aos alunos cotistas. Tais ações devem ser implementadas objetivando eliminar a invisibilidade dos alunos cotistas, sobretudo no recorte racial, no âmbito institucional. Ainda sobre a atuação institucional, Soares (2021) apontou o necessário envolvimento da instituição na elaboração, divulgação de conteúdos como meio de comunicação para a comunidade, no tocante à lei 12.711/2012 e suas implicações acerca do processo seletivo.

Nos produtos educacionais, Barth (2021) e Soares (2021) apresentaram conteúdos informativos sobre a Lei nº 12.711/2012. Enquanto Barth (2021) elaborou material em formato de site para a divulgação dos resultados da pesquisa, bem como informações a seu respeito. Soares (2021) produziu um podcast explicando os conceitos da Lei nº 12.711/2012 em articulação com o edital do processo seletivo do IF-Sudeste.

Na forma de repositório, Kostrycki (2020) elaborou um site com informações dinâmicas sobre o número de alunos cursistas e desistentes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Paraná (IFPR) campus Paranaguá. Esses números desmembrados e categorizados servem como suporte para a análise e atuação dos servidores do setor de ensino do referido instituto. Tal produto apresentou característica peculiar, por ter potencial utilização como ferramenta de gestão educacional.

Bezerra (2019) e Santos (2021) apresentaram produtos educacionais em formato de cursos em sincronia com o desenvolvimento da investigação. Por um lado, Bezerra (2019) abordou um curso de extensão especificamente para a comunidade quilombola de Castainho, objetivando a interação da comunidade com a instituição em articulação com a Lei nº 12.711/2012. Por outro, Santos (2021) ministrou um curso no formato virtual para os alunos pretos e pardos, com o objetivo de promover espaços de compartilhamento e enfrentamento da invisibilidade.

5.6 *Fake news* em foco no ProfEPT

Compreendendo a EPT como modalidade de ensino que promove uma educação crítica, holística e transformadora, faz-se necessário pensar em trabalhos que orientem as dinâmicas de interações sociais, sobretudo as mediadas pelos aparatos tecnológicos. Ou seja, as relações nos meios virtuais. Nesse ponto, entender o “estado da arte” das pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProfEPT que articulem EPT e desinformação permitem inferir os pontos de problemática acerca da exposição dos alunos às *fake news* e à pós-verdade. É nessa perspectiva que analisamos a única pesquisa listada na plataforma CAPES, no ProfEPT para essa temática, conforme o quadro 5.

Quadro 5 - Dissertação ProfEPT 2019-2021 publicada na temática “*Fake news* e pós-verdade” em consonância com critérios de inclusão para análise

Pesquisador (a)	Título da Dissertação	Ano	Instituição
FERNANDES, Tiago Ferreira	A poesia de cordel na formação de leitores como estratégia de combate às <i>fake news</i>	2021	IF - São Paulo

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, 2022

Fernandes (2021) desenvolveu trabalho de pesquisa objetivando relacionar a responsabilidade da escola com o combate à desinformação. Nesse contexto, o pesquisador delineou a circulação de notícias falsas nas redes sociais e a exposição dos alunos a esses conteúdos. O estudo focalizou tanto os docentes, quanto

os discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) campus Sertãozinho.

Na metodologia, o pesquisador optou pela aplicação concomitante dos métodos qualitativo e quantitativo. A coleta de dados consistiu na aplicação de questionários em dois momentos; na primeira parte, com o intuito de captar como os professores e alunos se relacionam com a temática *fake news* na relação ensino aprendizagem e, em um segundo momento, o questionário captou as percepções dos alunos e professores no tocante ao vídeo apresentando como produto educacional. As análises dos dados foram realizadas a partir da triangulação dos dados dos questionários aplicados.

A pesquisa resultou no produto educacional voltado para a interlocução dos alunos com a temática *fake news*, a partir de material audiovisual, mais especificamente um vídeo de animação, com elementos de literatura de Cordel. O recurso audiovisual intitulado “Comportamento digital: A poesia de Cordel na formação de leitores como estratégia de combate às *fake news*” objetivou fomentar a leitura e o debate sobre a disseminação de notícias falsas. O investigador aponta ainda que o material pode ser utilizado como parte integrante de sequência didática em diversas áreas de conhecimento.

Sobre o contexto de *fake news* e suas tratativas no âmbito educacional, principalmente no tocante à EPT, o pesquisador aponta como fato relevante, e como lacuna a ser explorada em trabalhos posteriores, a falta de percepção dos professores das áreas técnicas e exatas acerca da necessidade de combater *fake news* nas disciplinas que ministram. Tal situação revela descompasso com a proposição pedagógica da EPT, uma vez que, é sua finalidade proporcionar a educação para o pensar crítico e reflexivo.

Além disso, o investigador aponta que, apesar da exposição da escola à pressão social, sobretudo na conjuntura atual, faz-se necessária contundência nos projetos político-pedagógicos. Assim, caberia à escola exercer plenamente a sua função de atuar fomentando uma educação libertadora e, por consequência, emancipadora.

5.7 Considerações finais

Neste capítulo buscamos identificar e compreender a produção científica no ProfEPT no tocante às *fake news*, pós-verdade e políticas de ações afirmativas na educação, especialmente a lei de cotas em seu recorte racial. O presente estudo possibilitou acompanhar os “caminhares” da exploração das temáticas. Da mesma forma, nos conduziu a entender os processos e as dinâmicas abordadas por diversas pesquisadoras e pesquisadores em variados cenários.

A relevância deste trabalho está fundamentada no inventário de lacunas para exploração e, por conseguinte, nas possibilidades de produzir conhecimento para agregar saberes e desenvolver os processos educativos na EPT. As pesquisas no âmbito do ProfEPT, embora com número expressivo de publicações, ainda estão em fase incipiente em determinadas temáticas. A abrangência da EPT, somando-se à diversidade dos temas abordados, como também das problemáticas apontadas, demonstram a versatilidade do programa na proposição investigativa interdisciplinar.

Nesse cenário, as investigações no tocante às políticas de ações afirmativas abordadas no ProfEPT apresentam amplas perspectivas. Todavia, existem convergências pontuais nas análises conclusivas das pesquisadoras. No referente à operacionalidade e efetividade das políticas de ações afirmativas, as investigadoras pontuaram a necessidade de ações institucionais contundentes, na criação de programas de acompanhamento dos alunos, no reforço dos setores de auxílio estudantil, na aproximação da instituição com a comunidade e, até mesmo, em ações de comunicação para a elucidação da Lei nº 12.711/2012 nos processos de seleção.

As pesquisas destacaram a validade e a indubitável contribuição da Lei nº 12.711/2012 na inserção e na promoção da igualdade de acesso à educação. As autoras trazem evidências que detalham como as políticas de inserção atingem a sociedade no âmbito regional e suas especificidades. Nesse ponto, frisamos especialmente o trabalho de Bezerra (2019) acerca da comunidade quilombola de Castainho.

Nas pesquisas analisadas, as investigadoras se debruçam sobre a continuidade nos estudos dos alunos cotistas. Observa-se que, para além da inserção, a continuidade e a manutenção das condições de progressão dos alunos cotistas nos estudos são de fundamental importância para a universalização da educação,

como também na efetivação dos objetivos estabelecidos pelas políticas de ações afirmativas. Sobre tal perspectiva, Barth (2021); Bezerra (2019); Santos (2021) e Kostrycki (2020) afirmam que, atividades fragmentadas, isoladas ou descontinuadas reduzem o caráter inclusivo das políticas de ações afirmativas, sobretudo, no contexto de vulnerabilidade social.

Com base nas pesquisas analisadas e suas conclusões, podemos listar pelo menos três lacunas a serem preenchidas por pesquisas a serem realizadas futuramente: pesquisa-ação que contemple ações institucionais de assistência estudantil direcionada aos alunos cotistas; investigação ou proposição de metodologia de gestão pedagógica de acompanhamento dos alunos cotistas e, por último, pesquisa direcionada à percepção dos alunos cotistas acerca do apoio/assistência institucional.

E, por fim, o tema *desinformação*, dada à sua atualidade, ainda é uma temática pouco explorada em termos de publicações no ProfEPT, contudo, a sua própria característica funcional passará a exigir investigações mais robustas, já que é proposição pedagógica da EPT atuar como contraponto à manipulação e a privação do livre pensar. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por Fernandes (2021) é primordial tanto por sua contemporaneidade como por ser ponto inicial para outras possibilidades de exploração investigativas no ProfEPT.

A interdisciplinaridade do programa permite abarcar diversos aspectos e significados, de modo que, trabalhos que englobam ações práticas de combate à desinformação devem ser priorizados, visto que é inerente à EPT propiciar a formação integral do sujeito a partir da educação crítica, reflexiva, holística e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista educação em questão**, Natal, v.52, n.38, p. 61-80, mai/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BARTH, Mirian Marciane. **Política de cotas na Educação Profissional e Tecnológica: um olhar sobre os egressos**. Orientadora: Neiva Maria Frizon Auler. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha, Jaguarí, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10950109. Acesso em: 10 out. 2021.

BEZERRA, Edvania Kehrlé. **A implementação da ação afirmativa de cotas étnico-raciais no IFPE: um olhar sobre a comunidade quilombola do Castainho**. Orientadora: Bernardina Santos Araújo de Sousa. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7893582. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 10 dez. 2021

BRASIL. **Objetivos do ProfEPT**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://profep.ifes.edu.br/sobre-profep?start=1>. Acesso em: 07 out. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugar de memória e identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [s.i], v.3, n.3, Dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan/abr. 2014.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social?. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n.99, p. 257-295, 2016. Disponível em: <http://www.cedec.org.br/releitura-dos-classicos>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FERNANDES, Tiago Ferreira. **A poesia de Cordel na formação de leitores como estratégia de combate às fake news**. Orientador: Eduardo André Mossin. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10849151. Acesso em: 24 jun. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOSTRYCKI, Xana Machado. **Para além do acesso: a política de cotas e o abandono escolar no Instituto Federal do Paraná, campus Paranaguá**. Orientadora: Sandra Terezinha Urbanetz. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9294450. Acesso em: 12 out. 2022.

MACEDO JR, Ronaldo Porto. *Fake News: a novidade de dizer mentiras*. Observatório da Imprensa. 19 mar. 2019. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/educacao-brasileira-da-columbia-journalism-review/fake-news-a-novidade-de-dizer-mentiras/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MEDEIROS, Armando. Os perigos da indiferença à verdade. **Uno: D+I desenvolvendo idéias**, São Paulo, v. [s.n], n.27, p.23-25, mar.2017. Disponível em: <https://www.revista-uno.com.br/numero-27/os-perigos-da-indiferenca-a-verdade/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Ensino Médio Integrado: fundamentos e intencionalidade formativa. in: Araújo, Adilson César; Silva, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: ed. IFB, 2017. p. 419-432.

NASCIMENTO, Alexandre do. As Políticas de Ação Afirmativa como instrumentos de universalização dos direitos. **Lugar Comum (UFRJ)**, v.18, p.55-62, 2003. <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/NASCIMENTO-%20ALexandre.%20As%20politicass%20de%20acao%20afirmativa%20como%20instrumentos%20de%20universalizacao%20dos%20direitos.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de; COSTA Ricardo Dias da. Observatório de políticas de ação afirmativa do Sudeste (OPAAS). In: OLIVEIRA, Otair Fernandes de; SISS, Ahyas (org.). Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudeste. Rio de Janeiro, **Cadernos do GEA**, n.8, jul/dez. 2015, p. 7-14. Disponível em: [OR_Cadernos do GEA N8 - digital.indd \(flacso.org.br\)](OR_Cadernos do GEA N8 - digital.indd (flacso.org.br)). Acesso em: 2 jan. 2017. Acesso em: 10 fev. 2022.

PAULA, Lorena Tavares de; SILVA, Thiago dos Reis da; BLANCO, Yuri Augusto. Pós-verdade e fontes de informação: um estudo sobre *fake news*. **Revista conhecimento em ação**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.93-110, Jan./Jun. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-44.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1ª Ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2104. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2021.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf . Acesso em: 20 jun. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view> . Acesso em: 10 out. 2022

SALVADOR, Andreia Clapp; PAIVA, Ângela Randolpho; NEVES, Ângela Vieira. Ações afirmativas, movimentos sociais e reconhecimento - Estudos contemporâneos. **O SOCIAL EM QUESTÃO**, v.37, p.9-14, 2017. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20\(2\).pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20(2).pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS, Adilson Pereira. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à lei das cotas. In: **Revista de Ciências Humanas**, v.12, n.2, jul.- -dez. 2012, p.289-317. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3445/Itiner%C3%A1rio%20das%20A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas%20no%20Ensino%20Superior%20P%C3%BAblico%20Bras>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTOS, Lucilene Machado dos. **Entrou e agora? Entre o ingresso e a invisibilidade do cotista no IFNMG, campus Salinas: a travessia necessária**. Orientadora: Suzana Alves Escobar. 2021. 81 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11343269. Acesso em: 12 out. 2022.

SOARES, Marcia Cruz Correa Netto. **Acesso aos cursos técnicos do IF Sudeste de Minas Gerais - campus Rio Pomba: a comunicação como ferramenta chave.**

Orientador: Marcos Pavani de Carvalho. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11025940. Acesso em: 12 out. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução: Daniel Bueno, Revisão técnica: Dirceu da Silva. 1. ed. rev. Porto Alegre: Penso, 2016. 313 p. v.1.

**PARTE II:
CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS PARA
O DESENVOLVIMENTO DA EPT**

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Ivone Rosa Ferreira de Sá
Raquel Aparecida Soares Reis Franco

6.1 Introdução

A leitura é o nosso direito, uma forma de resistência, um patrimônio, é fonte de prazer para o leitor, por isso, “ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento de espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome” (MACHADO, 2002, p. 15). Partindo desse entendimento, compreendemos que a escola é um desses espaços que pode propiciar a formação de leitores e, ademais, consolidar diversas competências relacionadas à leitura.

Nesse sentido, compete à escola dar condições para que o indivíduo amplie os sentidos de leitura, de maneira individual, mas ao mesmo tempo entendendo que faz parte de uma coletividade (COSSON, 2021a). Por isso, a importância da formação literária do indivíduo desde cedo, pois, a partir do momento em que o aluno aprende a gostar da leitura, cria-se um hábito prazeroso, e, com isso, novos conhecimentos são aprendidos e o senso crítico é desenvolvido por toda a vida.

Cândido (2004) declara que a literatura é necessária, pois, por meio de suas várias manifestações, ela impõe-se como testemunho sensível e cabal de nossa humanidade em contínua formação. Assim, ensinar a língua e a literatura é compromisso da escola, pois “o saber é objeto específico do trabalho escolar” (SAVIANI, 2011, p. 8) e não pode ser negado ao ser humano. Porém, o que observamos é que esse direito à leitura literária tem sido negado pelos currículos escolares. Isso ocorre quando não oportunizam ao discente acessarem as obras literárias e quando não indicam a necessidade de criação de espaços de compartilhamento de leituras, não possibilitam a ampliação do repertório literário e não oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária (PAULINO; COSSON, 2014).

Partindo dessa discussão, neste texto, objetivamos compreender as interfaces do letramento literário com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para isso, metodologicamente, realizamos uma revisão da literatura de autores que discutem letramento literário, como Paulino e Cosson (2014), Cosson (2020, 2021a, 2021b), Kleiman (2014) e Soares (1998; 2021) e, também, autores que discutem EPT em uma perspectiva de formação integrada (RAMOS, 2017, 2018; CIAVATTA, 2005, 2014; SAVIANI, 2003, 2011), voltada para o discurso de desenvolvimento científico e tecnológico de maneira que a leitura literária é vista como forma de o indivíduo desenvolver o pensamento crítico e relacionar as obras lidas com questões culturais, sociais e ideológicas do tempo presente.

Com a intenção de discorrer sobre a relação desses dois conceitos, este trabalho organiza-se a partir da conceituação deles. Assim, em um primeiro momento, discutimos sobre os sentidos atribuídos ao termo letramento literário e, em um segundo momento, discorremos sobre as concepções da EPT. Por fim, intentamos compreender as interfaces entre esses dois campos.

6.2 Concepções do letramento literário

Antes de falarmos sobre o letramento literário, propriamente dito, cabe discutir, primeiramente, sobre as origens do termo *letramento*. Para Soares (2021), letramento é um termo relativamente recente no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas que chegou ao Brasil na década de 1980. Segundo Soares (2021), à medida que a sociedade sente a necessidade de palavras novas para atender às demandas de comunicação e para dar conta de alguma coisa que

existe, novos termos são criados ou, então, palavras que estavam em desuso são retomadas. E, no caso de letramento, isso aconteceu.

Segundo Soares (2021), o termo *letramento* tem origem na palavra *literacy*, que vem do latim *litera* (letra) e indica condição, estado, fato de ser. Entretanto, desde a sua origem até hoje, *literacy* tem sentido diferente daquele que a Língua Portuguesa tem concebido até os dias atuais, ou seja, é “a condição de ser letrado” (SOARES, 2021, p. 35). A referida autora explicita que uma palavra que poderia ser utilizada no lugar de letramento seria alfabetismo, que quer dizer estado ou qualidade de alfabetizado. Também, o antônimo de alfabetizado é analfabeto, indicando que o analfabeto é aquele que não sabe ler e escrever, que é privado do alfabeto.

Essa explicitação do termo, segundo Soares (2021), é fundamental para a compreensão de que o indivíduo letrado é aquele que, além de saber ler e escrever, é competente no uso da leitura e da escrita. Soares (1998) reforça que o indivíduo letrado é diferente do alfabetizado, pois a pessoa alfabetizada faz uso da leitura e da escrita, torna-se alguém que aprendeu o alfabeto, porém não faz uso das práticas sociais da escrita. Desse modo, o indivíduo, ao ter acesso à leitura e à escrita, além de se envolver em práticas sociais, “altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.” (SOARES, 1998, p. 18).

Marinho (2010) complementa que a palavra *literacy* apresenta sentidos diferentes em relação aos países em que buscamos esse termo. Tal fato se justifica pelas diversas concepções sobre leitura e escrita, ou seja, o sentido conceitual que é dado à palavra. Kleiman (2014, p.18-19) acrescenta que o conceito de letramento é um termo complexo e o define “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ela esclarece também que o letramento ultrapassa a escola, já que há os letramentos que não são só ensinados em um espaço formal.

Ao discutir sobre letramento, em seus estudos etnográficos, Street (2021) estabelece conceitos oriundos da sociologia, da antropologia e da linguística para se pensar acerca do conceito. Em suas discussões, Street (2021) nos lembra que o letramento pode assumir diferentes sentidos a partir do viés em que é analisado. Street (2003) entende que letramento é uma prática de natureza social, carregado de ideologias, e não uma habilidade ou técnica de ler e escrever que as pessoas

aprendem e devem praticar. Por esse viés, apresenta-nos dois modelos de letramentos: modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

O modelo autônomo preza pelas capacidades cognitivas (individuais) e pela maneira como o sujeito lida com o texto. Assim, o processo de pedagogização¹¹ que acontece na escola distancia a língua dos sujeitos, tanto alunos como professores, estabelecendo regras e exigências externas, tomando os envolvidos como seres passivos. Esse modelo prestigia a língua escrita, o saber acadêmico, em detrimento da oralidade. Nesse modelo, conforme Street (2021), a escola rotula espaços e segue procedimentos, sendo que as regras estabelecidas precisam ser cumpridas. Esse modelo, segundo o autor, também leva o indivíduo a “acreditar” que dominando o código da língua conseguirá acessar os grupos de maior prestígio.

No modelo autônomo, há programas únicos de alfabetização que são criados para atender a várias localidades, tanto em âmbito nacional como internacional, não levando em conta a cultura, nem o contexto e a variação do letramento. Nas palavras de Street (2021), ao se referir sobre o modelo autônomo de letramento, tanto na escola, como na sociedade, o indivíduo será medido pela capacidade cognitiva, isto é, pelas notas obtidas em avaliações externas, concursos, vestibulares, entre outras políticas educacionais públicas vigentes. E aqueles que apresentarem dificuldades na leitura e na escrita serão classificados como “analfabetos”, isso tudo vindo de imposição de um modelo único e dominante, fruto de uma sociedade que está estruturada em dominantes e dominados.

Franco (2015, p. 34), a partir dos estudos de Street (2021), nos diz que o modelo autônomo de letramento refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito. De acordo com a pesquisadora, nesse modelo estão “incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes, na construção do sentido do texto, ou seja, compreende o letramento como uma habilidade técnica e neutra”.

Na contramão do modelo autônomo, Street (2021) apresenta um modelo alternativo, o ideológico, com um sentido mais amplo e que engloba o modelo autônomo. Nesse modelo, “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser

11 O termo pedagogização é empregado “não no sentido estrito de habilidades e estratégias do tipo usado por professores, mas no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à escola, mas cada vez mais identificados em práticas domésticas associadas à leitura e à escrita.” (STREET, 2021, p.122).

diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes” (STREET, 2010, p. 37). Nesse sentido, o modelo ideológico muda de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido, além da relação que cada um terá com a leitura e a escrita.

Kleiman (2014, p.57), ao discutir sobre o modelo ideológico proposto por Street (2021), acrescenta que esse “leva em conta a pluralidade e a diferença”, isto é, nesse modelo de letramento, o percurso do estudante, suas vivências e o conhecimento de leitura e escrita deveriam ser valorizados no contexto escolar. Entretanto, isso não acontece, pois não há neutralidade na educação, na sala de aula, na prática do professor e, muito menos, nas campanhas de letramento, pois carregam consigo ideologias advindas desde o período colonial, de maneira a impor culturas aos seus dominados, com interesses políticos, culturais e econômicos (STREET, 2021). Por esses motivos, o autor reforça que os letramentos sociais desde o início são um ato social, que não é neutro e varia de um contexto para outro.

Tomando por base o modelo ideológico de letramento, Graça Paulino, no final da década de 1990, moldou o termo *letramento literário* por entender que se trata “de um tipo singular de letramento e sua inserção no contexto escolar” (COSSON, 2021b, p. 171). Desde então, esse termo vem se expandido em grupos de estudos, em trabalhos acadêmicos e entre pesquisadores, ainda que o termo letramento literário seja confundido com outras expressões sinônimas, tais como o ensino de literatura ou educação literária.

Letramento literário é apontado “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2014, p. 67). Os autores explicam que o letramento literário não inicia e nem termina na escola, está em constante modificação, além de o indivíduo dar novos sentidos e significados ao mesmo texto dependendo das condições e dos interesses para que isso aconteça.

Segundo Paulino e Cosson (2014), para concretizar o letramento literário na escola é necessário o contato direto do estudante com o texto literário. Assim, há a necessidade de a escola e o professor disponibilizarem materiais de leituras acessíveis aos estudantes, em locais de livre acesso, na sala de aula, biblioteca ou outro lugar da escola. Além disso, no currículo, o ensino da literatura precisa ter um espaço destinado às aulas e às atividades literárias.

No quadro, a seguir, para melhor entendimento do conceito de letramento literário, são apresentadas as práticas, o papel do professor e do aluno, além de estratégias a serem utilizadas para concretizar o letramento literário na escola.

Quadro 1 - Efetivação do letramento literário na escola

Práticas	Professor	Aluno	Estratégias
Criar uma comunidade de leitores.	Propagar textos e acompanhar as possíveis dificuldades dos alunos frente à leitura desses textos.	Participação ativa na leitura.	Grupos de estudos; clubes de leitura; outras atividades coletivas envolvendo a leitura.
Expandir e aprimorar a relação do aluno com a leitura.	Conduzir o aluno a entender que a literatura está presente não somente em textos escritos, mas também em outros suportes e meios.	Construção de novos sentidos aos textos; aprendizagem de estratégias de interpretação.	Proporcionar momentos em que os alunos explorem textos literários e textos da tradição oral. Também dar condições para que o aluno faça atividades de leitura e releituras dos textos literários.
Fazer inferência crítica.	Escolher textos que fazem parte de uma comunidade, visando ao fortalecimento da experiência literária do aluno.	Formação do gosto literário.	O professor lê textos culturalmente significativos, fazendo inferência crítica, ou seja, interpreta os elementos que estão explícitos e implícitos no texto.
Lugar da escrita na interação com a literatura.	Oportunizar ao aluno a prática com as palavras, adequando mecanismos de construção de sentidos da linguagem e da escrita.	Compreensão da linguagem do universo literário e da escrita.	Exercícios envolvendo paráfrase, estilização, paródia entre outros procedimentos de apropriação dos textos com seus recursos.

Fonte: Elaborada pelas autoras de acordo com Paulino e Cosson (2014).

Como vimos no quadro apresentado, uma das práticas para a efetivação do letramento literário é a criação de comunidades de leitores. Nessa prática, o professor atua como mediador, auxiliando os alunos na discussão e na síntese dos resultados. A turma pode ser dividida em pequenos grupos; o professor pode promover debates de maneira que haja compartilhamento das impressões de leitura da obra em estudo, pois, por meio das interpretações, os alunos entendem que fazem parte de uma coletividade e isso fortalece e diversifica o repertório de leitura do indivíduo (COSSON, 2021a).

Na segunda prática, qual seja, “expandir e aprimorar a relação do aluno com a leitura”, o aluno será conduzido a expandir e melhorar sua relação com a

leitura, entendendo que a literatura não está presente somente em textos escritos, mas também em textos orais e até mesmo em suportes eletrônicos. Por isso, a necessidade de o professor oportunizar momentos de leitura na sala de aula em que o aluno melhore sua competência de interpretação, por meio de leitura e releitura de textos, comparando ou confrontando com outros textos e suportes, pois “é preciso compreender que o texto literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura” (COSSON, 2021a).

Na terceira prática, o aluno fará deduções do texto, cabendo ao professor escolher textos significativos nos quais os alunos possam fazer inferências e interpretar elementos que estão explícitos e implícitos no texto. Essa prática permite que o leitor amplie seu repertório cultural que “por ser único, pessoal e intransferível, por ser uma experiência singular de linguagem, por ser uma construção simbólica feita somente de palavras, é extremamente libertária e humanizadora” (COSSON, 2021b, p. 179).

A última prática oportuniza ao aluno a prática com as palavras, com mecanismos e estratégias importantes para a linguagem e a escrita. Esse modelo “demanda um professor capaz de trabalhar com projetos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e estratégias de ensino similares” (COSSON, 2021b, p. 189). Assim, cabe ao professor planejar e acompanhar as atividades; organizar e conduzir os alunos para qual caminho percorrer no processo da execução das atividades. Em relação ao aluno, durante o processo, ele é ativo, colaborativo e o principal agente do processo pedagógico.

Na busca para traçarmos as interfaces entre letramento literário e EPT, no próximo tópico, aprofundamos nosso olhar sobre a EPT e o ensino da literatura.

6.3 Concepções da Educação Profissional e Tecnológica

Conforme Saviani (2003), desde os primeiros modos de organização social, o homem vem modificando o seu modo de produção e, no decorrer da história, determinando os rumos de sua existência. Na Grécia Antiga, a escola era restrita a uma pequena parte da sociedade, sendo considerada como lugar do ócio e do lazer. Ramos (2017) corrobora essa visão, reforçando que era no trabalho que os servos se educavam, já que não lhes sobrava muito tempo livre. Naquela época, o ginásio era um local onde se praticavam jogos e ginástica. Além disso, o modo de produção

da sociedade daquele tempo era escravista e a escola era acessível somente aos que exerciam funções intelectuais (SAVIANI, 2003).

Na Idade Média, o trabalho era servil, destinando-se, principalmente, ao cultivo da terra que sustentava a sociedade. Assim, o trabalho realizava-se com o uso de técnicas simples e alternadas, não exigindo conhecimentos sistemáticos. Naquele tempo, quem tinha acesso às escolas eram os intelectuais, que se limitavam, praticamente, ao clero, sendo as escolas chamadas de Monacais (SAVIANI, 2003).

De acordo com Saviani (2003), a sociedade moderna, com o advento do capitalismo, revolucionou incessantemente as técnicas de produção e incluiu o conhecimento como força produtiva e a ciência como potência material. Nessa sociedade, o trabalho dominante passou a ser nas indústrias e a agricultura passou a ser mecanizada. Para Saviani (2003), a sociedade moderna foi se organizando em torno de normas e assumindo a escrita como uma forma de comunicação social cada vez mais indispensável. Nesse contexto, a universalização da escola passa a ser necessária, pois os códigos escritos não podem ficar restritos a uma pequena parcela da sociedade, visto que, com a organização das cidades e a crescente urbanização, a sociedade capitalista exige que as pessoas dominem o código escrito. Devido a isso, surge a questão da universalização da escola e da elaboração dos currículos escolares, uma vez que a base do currículo, desde o ensino elementar, é orientada pelo “princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza” (SAVIANI, 2003, p. 135).

Como podemos observar, a cada época, a escola foi sendo orientada para o trabalho e se constituindo em função dele, desde os trabalhos escravos, os servis, até os assalariados, com os conteúdos sendo ensinados conforme a necessidade de cada tempo (RAMOS, 2017). Com isso, a EPT também foi influenciada pelo processo de industrialização, recebendo, assim, interferências, ao longo dos séculos XX e XXI, em seu ensino e na sua organização curricular. (ASSIS; NETA, 2015)

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil teve início em 1909, no governo de Nilo Peçanha, quando foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices. Ao longo do tempo, leis e decretos foram elaborados pelos governos no sentido de definir os ciclos de ensino, estabelecer escolas específicas de formação, como, por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

A EPT é uma modalidade de ensino que está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) e busca preparar o indivíduo para exercer profissões e inseri-lo no mundo do trabalho e na sociedade. Ela engloba os seguintes cursos: qualificação, habilitação técnica e tecnológica, pós-graduação. Além disso, a EPT procura integrar os diversos níveis e modalidades do ensino ao trabalho, à ciência e à tecnologia. O que se busca na EPT é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 2-3). Entretanto, o que se vê é que a concepção de uma educação baseada nos princípios da formação integrada, voltada para o discurso de desenvolvimento científico e tecnológico, fundamentada em uma proposta de uma educação que atenda a todos, e não a uma minoria, não se estabeleceu nas diversas ofertas de EPT no Brasil. Isso se deve, em parte, à dualidade educacional.

Segundo Ramos (2008), a dualidade educacional é uma história de luta contra o capitalismo, pois a educação, em especial a do ensino médio, é vista como uma educação que prepara o jovem para o trabalho, especialmente o manual, deixando a educação de qualidade e intelectual para a elite. Assim, ao nos referirmos à educação como direito de todos, e devido ao fato de este trabalho traçar interfaces entre letramento literário e EPT, entendemos que a literatura precisa ter um lugar privilegiado na escola, pois ela dá condições, conforme Souza (2016), para que o sujeito pense e aja de maneira crítica, ganhando autonomia diante do mundo.

É bom ressaltar que, nas sociedades anteriores, o acesso à ciência era restrito a poucas pessoas, por ser considerado um trabalho intelectual. Porém, na sociedade moderna, a ciência se faz necessária para o trabalho socialmente produtivo. Nesse sentido, o currículo da escola oferece o domínio da linguagem (ensino de língua e literatura), “da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais”. Conforme Saviani (2003), na escola, no ensino fundamental, no processo de ensinar a ler, escrever e contar, com os conhecimentos na área das ciências, naturais e sociais, o trabalho direciona todo o currículo escolar.

Nessa perspectiva, para Saviani e Duarte (2015), a educação torna-se importante para que a socialização do conhecimento seja desenvolvida a partir do trabalho educativo. Por outro lado, esses autores sinalizam que “o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p.

2). Em vista disso, os autores reforçam a necessidade de se lutar para que o conhecimento (artístico, científico, filosófico) acessível à sociedade burguesa esteja disponível para todas as classes, de maneira a romper com a exploração do capitalismo.

Dessa forma, a literatura é uma das maneiras de o ser humano ter acesso a “uma educação unitária”, pois essa educação “pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (RAMOS, 2008, p. 2). Nessa dimensão, uma educação que minimize as desigualdades, que leve o estudante ao pensamento crítico, na qual o aluno seja autônomo, que garanta o acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história e à cultura da humanidade, precisa ser politécnica.

Sobre politecnicidade, Ramos (2008) alerta que não podemos levar em conta a etimologia do termo, que é o ensino de diversas técnicas. Nesse sentido, ela explica que politecnicidade é uma educação que viabiliza o entendimento de que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento e à cultura produzidos pela humanidade, amparado nos pressupostos científico-tecnológicos e históricos da produtividade moderna. Em consonância com Ramos (2008), Saviani (2003, p. 140) esclarece que “Politecnicidade, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas”. Em outras palavras, o termo politecnicidade está ligado à ideia de formação humana integral, na qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura se complementam.

Para Saviani (2003), a politecnicidade provém da problemática do trabalho, sendo que a educação é organizada por meio da relação entre trabalho e conhecimento. Tal proposição tem por base a ideia de que a existência humana se caracteriza pela centralidade do trabalho, pois o ser humano não se adapta à natureza, como os animais, precisando, pois, que a natureza venha a ser adaptada a ele. Para sobreviver, o homem precisa transformar a natureza por meio do trabalho, guiado por objetivos, ao contrário dos animais, que agem por instinto.

Saviani (2003) considera que, à medida que o aluno vai se desenvolvendo a cada série escolar, o trabalho, que estava implícito no currículo ao longo da escolarização, vai se tornando explícito no ensino médio. A partir do momento em que a escola apresenta o modo e a organização do trabalho na sociedade, a politecnicidade se faz presente. Assim, para Saviani (2003, p. 136), “a noção de politecnicidade se enca-

minha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Para o pesquisador, os trabalhadores, força maior do trabalho, usam o conhecimento da ciência em prol de produzir mais riqueza para a classe dominante, para a propriedade privada.

Numa sociedade capitalista, então, os trabalhadores são agrupados por meio de suas habilidades, dominando as técnicas de seu trabalho de maneira fragmentada para trabalharem servindo ao capital e dele dependendo, em um sistema de produção denominado Taylorismo. O Taylorismo foi criado por Frederick W. Taylor e surgiu no começo do século XX, nos Estados Unidos, objetivando que o trabalhador fosse mais produtivo, sem cansar o corpo e a mente. A ideia de Taylor era incorporar o trabalhador à máquina de maneira que na empresa houvesse divisão, padronização, separação e execução das tarefas, e que o trabalhador fosse facilmente treinado e substituído. Nesse sistema, o trabalhador executava as atividades como uma máquina, e cabia ao chefe pensar e, à máquina, comandar o trabalhador. Os trabalhadores eram separados de acordo com as habilidades para desempenhar cada tarefa, eram preparados e treinados para que executassem o trabalho de maneira mais eficiente, além de receberem premiações pela eficiência e produtividade alcançadas (VIDAL, 2002).

Saviani (2003), ao discutir sobre Taylorismo, propõe como exemplo a produção de uma cadeira, em que cada trabalhador se especializa em fabricar uma das partes do produto. Se traçarmos um paralelo entre o exemplo citado por Saviani para a fabricação de uma cadeira e a escola, veremos que por causa da concepção capitalista burguesa, as escolas de ensino profissional separam o trabalho em especialidades, “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p. 138). Em outras palavras, o ensino profissional é voltado para o trabalho no qual o indivíduo usa a força física ou, então, é fadado a executar uma única atividade no trabalho, enquanto o ensino científico é para os indivíduos que trabalham intelectualmente, que irão administrar e gerenciar uma função pensante na sociedade.

Posto isto, a politecnia contraria a concepção que considera ser possível separar trabalho intelectual de trabalho manual, uma vez que, para sobreviver, o homem age, adapta e ajusta a natureza de acordo com as suas necessidades e todo esse processo marca a humanidade desde os trabalhos primitivos. Nesse sentido, Marx (1968 *apud* SAVIANI, 2003) ressalta que o ensino tecnológico deve

ser voltado para a plenitude do desenvolvimento humano, de maneira que, no trabalho, o indivíduo possa ter conhecimento dos fundamentos científicos, teóricos e práticos do que ele produz, evitando, assim, a alienação.

O que a história da educação profissional brasileira nos revela é a necessidade de se romper com o dualismo entre a educação intelectual e a educação manual, levando-se em conta a relação entre trabalho e educação. Em seu livro *Marx e a Pedagogia Moderna*, Manacorda (2007) reflete que o trabalho pode libertar o homem ou causar sua servidão. O trabalho causa a servidão do homem na medida em que é alienante, entretanto, essa condição resulta, historicamente, da separação entre trabalho manual e trabalho mental. Assim, o trabalho pode tornar o homem livre quando associado ao processo educativo, pois essa relação propicia a transformação da sociedade. Marx (1958 *apud* MANACORDA, 2007) reforça que a participação no trabalho será mais eficaz quando o ensino não for utilizado simplesmente como um recurso didático.

Além disso, o trabalho, a ciência e a cultura se complementam, uma vez que a humanidade, na interação com a realidade e a natureza, veio produzindo mais e mais conhecimentos, ao mesmo tempo em que o homem foi superando suas necessidades. Porém, em uma sociedade capitalista, nem todos os indivíduos, independentemente da idade, têm acesso a uma formação integrada. Por isso, Ciavatta (2005) propõe que a formação humana busque garantir a todos o direito a uma formação completa. Em outras palavras, o currículo deve ser voltado para a formação integral dos adolescentes.

6.4 Considerações finais

Ao longo do capítulo, buscamos compreender as interfaces do letramento literário e a EPT. Para isso, em um primeiro momento, discutimos sobre letramento, apresentamos a origem do termo, os sentidos que são dados a ele, bem como a relação do letramento com a literatura, a saber, o letramento literário. Sobre isso, discorreremos sobre a importância da literatura, dentro e fora da instituição escolar. Ainda, destacamos práticas que auxiliam o professor na efetivação do letramento literário na escola.

Em um segundo momento, abordamos sobre a EPT relatando fatos históricos importantes que contribuíram para a universalização da escola e a expansão

do trabalho, exigindo o conhecimento como força produtiva e a ciência como potência material. Mostramos também a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que teve início em 1909, amparada na LDBen – Lei nº 9.394/1996. Ainda, discutimos sobre a dualidade educacional, formação humana integral, educação unitária e politecnia.

Ao nos aprofundarmos na gênese dos termos letramento literário e EPT, observamos que os campos teóricos apresentam similaridades, pois ambos não podem ser um processo mecânico, repetitivo, em que o indivíduo não coloque sua visão de mundo e nem faça uso da leitura e da escrita. Assim sendo, formar o indivíduo, um leitor literário, na perspectiva da formação humana integral, não engloba apenas aspectos cognitivos, mas, sim, todas as dimensões do ser humano. É nesse sentido que o letramento literário vem ao encontro de uma educação omnilateral, pois ao negar o modelo autônomo de letramento, em suas concepções, funda-se numa perspectiva de integralidade do sujeito (CIAVATTA, 2014).

Diante disso, o currículo escolar do ensino médio integrado precisa visar à emancipação humana, de maneira a associar letramento literário, formação integral e politecnia, oferecendo condições ao indivíduo de aprender os saberes historicamente conquistados, para ser um cidadão crítico e participativo na sociedade em que está inserido. Vale mencionar, ainda, que a escola (professores, coordenadores, diretores e outros) deve ter um compromisso com o ensino da língua e da literatura, pois o conhecimento é objeto característico do contexto escolar e deve ser oportunizado a todos (SAVIANI, 2011).

Por fim, reafirmamos que o papel do professor vai além de ser um reproduzidor de aulas, pois ele pode e deve permitir que seu aluno tenha amplo acesso aos textos literários de forma prazerosa. É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico, social e como um instrumento político capaz de revelar as contradições que o cercam (SILVA, 2022). Entendemos, assim, que o sujeito, ao se apropriar da literatura, além de desenvolver o pensamento crítico e de atribuir novos sentidos e significados à obra literária lida, também aprende a fazer a leitura de uma maneira mais ampla, de modo a relacioná-la, ou em estudo, com as questões culturais, sociais e ideológicas do tempo presente.

Referências

ASSIS, Sandra Maria de; NETA, Olívia Morais de Medeiros. Educação Profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e recuos. Centro de Educação – Universidade de Pernambuco – UFPE. **Tópicos Educacionais**. Recife, v.21, n.2, jul/dez. 2015.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja**. 2017. Tese – (Doutorado em Educação-UFG) Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7074>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. Duas cidades: Ouro sobre azul. São Paulo; Rio de Janeiro. 2004.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/PC/Downloads/6122-Texto%20do%20Artigo-25556-1-10-20180610%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/6122-Texto%20do%20Artigo-25556-1-10-20180610%20(1).pdf). Acesso em: jul. 2021.

CIAVATTA, Maria. **Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2021b.

FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis. **Práticas de Escrita em um Contexto de Formação Continuada**: um estudo etnográfico do curso de especialização Linguagem e Tecnologia. 2015, 229f. Tese (Doutorado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, Editora Alínea, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e Leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. In: **Seminário Sobre Ensino Médio, 2008**. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, N. N. **Ensino Médio Integrado**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.

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

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: BARBOSA, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, perspectiva, ensino**. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. 7ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 anos**. Vol. I (1): 514-527. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SOUZA, Anderson Ibseni Lopes de. **Letramento literário no ensino médio: análise poética como prática dialógica**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2016.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Trabalho apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”, outubro de 2003. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-ao-desenvolvimento-pdf-free.html>. Acesso em: dez/2022.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In.: MARINHO, Marildes.; CARVALHO, Gilcinei. Teodoro. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

VIDAL, Mauricélia Bezerra. **Taylorismo, Fordismo e Toyotismo: uma análise do sistema de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Economia Rural e Regional do Centro de Humanidades da Universidade Federal da Paraíba). Campina Grande: PB, 2002.

ATRIBUTOS PARA ANÁLISE DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Lorena Vasconcelos David

Gustavo Pereira Pessoa

Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos

7.1 Introdução

Para combater a dualidade estrutural que marca a história da educação brasileira, que é caracterizada pela diferenciação da sua oferta para classes sociais distintas, com percursos formativos destinados ou para a formação das elites ou para a formação dos trabalhadores, a educação emancipatória apresenta-se como caminho. Nesse sentido, é primordial promover uma educação integrada, politécnica e omnilateral, capaz de formar cidadãos críticos e capazes de influenciar pessoas e promover mudanças no mundo ao seu redor.

Para formar um indivíduo em sua totalidade e integralidade, promovendo sua autonomia e emancipação, o ensino de história torna-se necessário não só por fomentar a reflexão e o questionamento da trajetória da humanidade, mas sobretudo por contribuir para a compreensão do papel e para o posicionamento que os atores sociais desempenham na sociedade atualmente, permitindo traçar futuros ainda não previstos.

Mas como promover uma educação profissional que possa romper com esse dualismo estrutural que historicamente ofereceu percursos formativos destinados a classes sociais distintas? Isto é, para a parcela da sociedade mais favorecida política, econômica e culturalmente se destina uma educação caracterizada por uma formação geral, propedêutica e geralmente de caráter intelectual, e, para a outra parcela da sociedade, uma educação básica precária associada à formação profissional, voltada para o mercado de trabalho, na maioria das vezes, reque-rendo prioritariamente habilidades manuais.

Se a educação emancipatória apresenta-se como caminho, o ensino de história assume uma importante missão ao oferecer condições para que os indivíduos reflitam criticamente sobre suas experiências e identifiquem suas relações com experiências históricas de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas, considerando seus respectivos contextos e temporalidades, compreendendo os processos e os sujeitos históricos que se formam ao longo do tempo, contribuindo para que possam atuar no mundo transformando tanto a realidade quanto a sua própria história.

Para cumprir essa missão, é necessário (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem de história. Se há múltiplos estilos de aprendizagem, se aprendemos de formas, situações e em ritmos diferentes, é preciso considerar diversas práticas de ensino. No caso da disciplina de história são inúmeros os desafios a serem superados. Como aproximar o ensino de história da realidade dos estudantes? Como instigar o estudante para que ele reflita e compreenda o processo de construção do conhecimento histórico? Como promover o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de análise de situações assim como seus contextos, múltiplos atores envolvidos e relações dialógicas estabelecidas?

7.2 Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica

O Ensino Médio Integrado no âmbito das instituições de Educação Profissional e Tecnológica busca implementar um ensino politécnico, integrado e omnilateral. Para Araújo e Frigotto (2015), o ensino integrado reivindica, sobretudo, soluções ético-políticas: a definição de finalidades políticas e educacionais emancipadoras, o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação visando à transformação social.

Assim, o ensino integrado não seria apenas uma proposta para a realização do Ensino Médio simultaneamente ao Ensino Profissional, mas pressupõe um conteúdo político-pedagógico engajado. Ou seja, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015).

Cabe aqui evidenciar o conceito de omnilateralidade utilizado para se referir à formação do ser humano em todos os aspectos, ou seja, em sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, integrando a educação geral e a educação profissional. O conceito tem sua gênese na obra de Marx e Engels e, posteriormente, na escola unitária, de Gramsci.

Embora a educação não esteja organizada de forma sistemática nos escritos marxianos, apresenta-se como um princípio norteador e fundamental na perspectiva da formação do homem para a emancipação humana. Manacorda (2007), ao analisar se existe e o que seria uma pedagogia marxiana, aborda a necessidade de formação omnilateral de forma que os indivíduos alcancem a compreensão sobre a totalidade do processo social de que fazem parte:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. (MANACORDA, 2007, p.87)

Para Frigotto e Oliveira (2021), a escola deve formar o indivíduo em sua totalidade e integralidade, fomentando sua autonomia e emancipação. A formação profissional e tecnológica, ao se nortear pelo trabalho como princípio educativo, deve se valer da ciência e da tecnologia para promover uma formação integrada com as demandas da sociedade e contribuir para a transformação social.

No contexto de divisão do trabalho e de alienação, em que o capitalismo provocou o rompimento da teoria com a prática, defender a educação profissional com base na dimensão prática implica lutar pela superação tanto do academicismo (educação unicamente como verniz cultural) quanto do tecnicismo aligeirado (educação reduzida a treinamento). A formação profissional

e tecnológica deve estar associada a um projeto de escola que forme indivíduos a partir da noção da omnilateralidade: indivíduos não fragmentados e capazes de refletir, fruir e produzir. (FRIGOTTO e OLIVEIRA in Silva e Rosa, 2021, p.17)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013, p. 161) destacam a importância da formação humana integral em todas as dimensões – trabalho, ciência, tecnologia e cultura –, apontando que as escolas devem ser repensadas, buscando formar “sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida”.

De acordo com o documento, “uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social” (p. 162). Em uma sociedade em constante aprendizado, o ensino transmissivo e tecnicista, marcado por uma aprendizagem mais passiva, em que o aluno muitas vezes decorava o conteúdo sem a preocupação de entendê-los, relacioná-los e saber o porquê, já não contempla mais uma sociedade em constante transformação em que se torna fundamental se adaptar a novas condições, raciocinar indutiva e dedutivamente, criar e buscar novas soluções.

7.3 Desafios e Possibilidades no Ensino de História

O ensino de história, durante séculos, foi marcado pela memorização de uma sequência de fatos, nomes e datas, com pouca ou nenhuma reflexão ou questionamento. Ademais, não é incomum, entre os estudantes, a percepção de que a história é o estudo do passado, ou seja, algo distante no tempo, ou ainda de que não se trata de um conhecimento construído, mas sim de um saber pronto e acabado. Para Bittencourt (2008, p. 183):

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato ao tema e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. É para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise que deve obedecer a determinados princípios. Neste procedimento, são utilizados conceitos e noções tornando-os inteligíveis.

Nas últimas décadas, observam-se algumas tentativas para buscar implementar um ensino orientado para uma aprendizagem mais reflexiva e questionadora. Os desafios para repensar o ensino de história são diversos, entre os quais, destacamos a imaterialidade e a abstração. Como aponta Arruda (2014, p. 242), o passado, uma vez já acontecido, não pode ser reconstituído, já que não é somente o aspecto físico que o constitui, mas também seus aspectos políticos, sociais e culturais.

Schimdt (apud Bittencourt, 2004, p. 57) corrobora a necessidade de se repensar as práticas educativas. Ela evidencia que “ensinar história passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História”. Ao transpor o fazer histórico para a sala de aula, ela aponta que podem ser trabalhados: a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise casual, o contexto temporal e a exploração do documento histórico.

Ademais, o ensino de história deve considerar a prática historiográfica e as habilidades necessárias para compreendê-la como um processo de conhecimento. Diante das abstrações vinculadas ao pensamento histórico, ao desenvolver atividades didático-pedagógicas, é preciso problematizar os conteúdos históricos, por meio da análise de evidências históricas situadas em seu contexto de produção, contribuindo para que os alunos identifiquem elementos de compreensão nas suas experiências sociais.

Para se pensar o ensino de história hoje, é preciso ainda articular conceitos e conteúdos da disciplina aos pilares da prática historiográfica, bem como às habilidades e competências necessárias para compreendê-la como um processo de conhecimento. Ao desenvolver atividades didático-pedagógicas, os conteúdos históricos devem ser problematizados, principalmente a partir da análise de evidências históricas em seu contexto de produção, contribuindo para que os alunos identifiquem elementos de compreensão nas suas experiências sociais.

Bittencourt destaca ainda a importância do ensino de história para a formação do cidadão crítico: capaz de refletir sobre os acontecimentos históricos, identificando em diferentes tempos e espaços, estabelecendo relações entre os diversos fatos políticos, econômicos e culturais. Ela defende:

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades.

(...) A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político. (BITTENCOURT, 2004, p. 120)

Assim, para que o ensino de história possa contribuir com o processo de formação humana e integrada, capaz de formar cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças, é necessário repensar as estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula. É importante destituir a visão do conhecimento histórico como um saber pronto e acabado, dando lugar a uma história multifacetada e em construção, interpretada a partir de diferentes olhares, com discursos e interesses em disputa, englobando os diversos sujeitos, incluindo o professor e o aluno.

Além disso, é fundamental que os estudantes reconheçam a historicidade de concepções, práticas e formas de relações sociais e, sobretudo, percebam que todos nós somos, indistintamente, sujeitos e objetos históricos. Em outras palavras, o ensino de História deve contribuir para que os estudantes reflitam sobre o processo de construção histórico-social de seus próprios meios sociais, adotando uma postura crítica de si mesmos e de sua atuação na sociedade em um mundo em constante transformação.

7.4 A aprendizagem baseada em jogos como possibilidade

As metodologias ativas podem ser um caminho para promover práticas que favoreçam o desenvolvimento de um aluno que seja consciente e sujeito da construção da história e, ao mesmo tempo, da sua própria história. Nesse sentido, é importante privilegiar o uso de estratégias metodológicas que priorizem mais a construção do conhecimento do que a apenas a sua transmissão. As denominadas metodologias ativas de aprendizagem podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo uma formação autônoma, dinâmica, criativa, reflexiva e crítica.

Bacich e Moran (2018, p. 4) definem as “metodologias ativas” como aquelas que “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, dese-

nhando, criando, com orientação do professor”. Camargo e Daros (2018, p. XIII) corroboram e frisam que as metodologias ativas buscam uma “aprendizagem significativa” por meio da ação contribuindo com a formação de um indivíduo criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais.

De acordo com David Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios do indivíduo que amplia o conteúdo, atualiza informações ou transforma, a partir de novos significados, o conhecimento prévio, gerando assim uma nova aprendizagem. Mas, para que a aprendizagem significativa ocorra, o aluno precisa ter autonomia e disposição para aprender. Além disso, o conteúdo deve ser considerado a partir dos interesses e motivações dos estudantes.

Em relação à aprendizagem ativa, compreendida em um sentido amplo, Bacich e Moran (2018) ressaltam que toda aprendizagem é ativa em algum grau porque exige do aluno e do professor formas diferentes de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. Contudo, há possibilidades metodológicas que favorecem mais o envolvimento dos alunos, sua autonomia no processo de aprendizagem e sua participação mais ativa na construção do conhecimento.

Cabe salientar ainda que as ciências cognitivas apontam que temos diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, aprendemos de formas diferentes e em ritmos diferentes. É preciso considerar que os processos de ensino e aprendizagem são complexos, geralmente não lineares e essencialmente dinâmicos. Como nos lembra Bacich e Moran (2018), o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais.

Nesse sentido, a “aprendizagem baseada em jogos” (*game based learning*), uma das possibilidades entre as denominadas “metodologias ativas”, pode ser um caminho a ser trilhado: não único, nem melhor, com limitações e desafios, mas também com benefícios e inúmeras possibilidades. O jogo é uma atividade lúdica com delimitação de regras, espaço e tempo e, embora tenha como objetivo o entretenimento, pode ser eficaz quando aplicado para fins didático-pedagógicos.

No ensino de história, o uso de jogos, que podem ser analógicos ou digitais, podem ser um importante recurso didático-pedagógico que aproxima as

experiências dos indivíduos do conhecimento histórico, despertando o interesse pela história. Como destacam Alves e Telles:

Nos últimos anos, o ensino de história vem sendo mediado por distintas mídias que objetivam aproximar mais os estudantes do universo histórico e especialmente atribuir sentidos a conceitos como narrativa, tempo, espaço, ideologia, identidade, representações, memória, monumentos e consciência histórica. (ALVES e TELLES in Alves, Telles e Matta, 2019, p. 7)

Por meio da aprendizagem baseada em jogos, os estudantes aprendem de forma lúdica, ampliando a experiência de aprendizagem de determinado assunto, tornando o processo mais interessante, promovendo o engajamento dos estudantes e permitindo que sejam protagonistas na resolução de situações-problema que devem ser solucionadas.

A aprendizagem baseada em jogos não se refere apenas ao uso de jogos para revisão e reforço de conceitos. Embora possa ser utilizado como parte de um programa de aprendizagem, o jogo em si é o objeto de aprendizagem. Ao utilizar jogos com fins didáticos-pedagógicos é preciso considerar, além do conhecimento prévio do estudante, que cada jogo tem um objetivo de aprendizagem específico e que aprendizagem ocorre durante a experiência, ou seja, a realização da jornada dos participantes no jogo.

Meinerz (2013) aponta questões importantes que devem ser consideradas sobre o uso de jogos em salas de aula:

No caso específico do jogar em sala de aula, defendemos o tipo de interação dialógica, tanto do ponto de vista discursivo quanto do ponto de vista social (...) Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História. Ele, porém, não se encerra em si mesmo. Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental. Essencial também é que o jogo comporte o elemento da liberdade e da diversão, uma vez

que jogar é coisa que não se repete de forma produtiva, porque tem o componente do acaso, da escolha, indissociável do sujeito que joga. (MEINERZ in GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p.76).

O uso de jogos no ensino de história pode promover experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na sala de aula. Ao inserir o estudante em uma determinada situação histórica, em um cenário e narrativa que propõe a superação de determinados desafios, é possível que ele se perceba como sujeito histórico, estabelecendo conexões e diálogos com a realidade em que se insere, podendo, ao final, influenciar mudanças de comportamento ou favorecer ações nessa realidade, além de reconhecer, compreender e refletir sobre a dialogicidade e as complexidades das relações estabelecidas em determinado tempo e espaço – o pensar histórico.

Os jogos despertam funções cognitivas e subjetivas, envolvendo o desenvolvimento de habilidades e competências que permitem a vivência de experiências, resolução de problemas, integração de conhecimentos, elaboração de soluções, entre outros, facilitando a assimilação do conteúdo. Eles favorecem a aprendizagem significativa ao estimular o interesse, a participação, a autonomia, a criatividade e o diálogo.

7.5 Uma proposta de matriz de análise dos atributos dos jogos

A utilização de jogos para o ensino de história requer atenção a questões didáticas-pedagógicas como o objetivo, o público a que se destina, o tipo de jogo, os conteúdos e conhecimentos relacionados, as habilidades e competências a serem trabalhadas, os recursos necessários, entre outros – não se trata de uma livre adaptação aos jogos –, ainda que seja um recurso interessante que possa promover a motivação e o engajamento do estudante.

Para buscar identificar as possibilidades de diferentes tipos de jogos e como podem contribuir para a formação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem apresenta-se uma proposta de matriz de análise dos atributos de jogos, com base nas ideias de John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire, importantes pensadores da educação e da aprendizagem que propõem a renovação dos métodos tradicionais de ensino ao valorizar a construção – em contraposição à predominância da transmissão – do conhecimento pelo estudante.

a) John Dewey: a experiência no processo de aprendizagem

Grande expoente da Escola Nova, movimento de renovação da educação, o educador e filósofo John Dewey (1859–1952) defendia a aprendizagem pela ação ou o aprender fazendo (*learning by doing*). Para ele, a experiência é um importante pilar no processo de aprendizagem, sendo possível diante da interação entre o agente e a situação em que se encontra de tal forma que ambos seriam modificados nesse processo. Segundo Dewey (1944), para que a aprendizagem se efetive é necessária a reflexão consciente sobre a ação. Assim, a educação se daria em um processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz que, por meio de experiência e da reflexão, constrói conhecimento, modificando as experiências futuras.

O processo de aprendizagem aconteceria em alguns estágios: uma dúvida diante de uma situação ou uma necessidade sentida (situação-problema); a análise da conjuntura – uma interpretação provisória – a partir dos elementos dados; a avaliação das alternativas de solução do problema e a elaboração de uma hipótese; a experimentação de soluções ou o teste da hipótese; e, por fim, a revisão de todo o processo e a formulação da solução para a situação apresentada.

De acordo com Dewey (apud TEIXEIRA, 1980), quando o agente interage com a situação que vivencia, ele se modifica. Ao mesmo tempo, a situação também se reconfigura, uma vez que é interpretada pelo agente. A partir dessa interação, teríamos um novo agente e uma nova situação. A educação deveria, portanto, priorizar a experimentação.

b) Lev Vygotsky: o papel das interações na aprendizagem

Para o psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934), o processo de aprendizagem ocorre por um processo de internalização a partir da interação com outros indivíduos, ou seja, a aprendizagem ocorre quando há a reconstrução interna de uma operação externa. O processo de internalização apresenta algumas fases: por meio de operações mentais, a atividade externa começa a acontecer internamente; um processo interpessoal passa a ocorrer de forma intrapessoal; e, por fim, o processo transformado continua a existir e a sofrer mudanças, pois o processo ocorrido na relação com o outro, externamente, influencia no próprio sujeito internamente.

A aprendizagem seria assim representada num formato em espiral, ou seja, um movimento em que a aprendizagem passa por um mesmo ponto, mas,

simultaneamente, avança para um nível superior. Vygotsky (2001) apresenta-nos uma dimensão do aprendizado que irá denominar de Zona de Desenvolvimento Proximal. Também irá definir dois níveis de desenvolvimento da criança: Nível de Desenvolvimento Real baseado no que a criança já consegue fazer e Nível de Desenvolvimento Potencial, ou seja, algo que a criança seja capaz de fazer apenas com a ajuda de alguém.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é formada por funções que estão em um estágio de amadurecimento e pode ser percebida pela distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial. Por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, é possível indicar qual o próximo passo do desenvolvimento de uma criança. Assim, o que configura Nível de Desenvolvimento Potencial hoje será o Nível de Desenvolvimento Real amanhã, pois o que a criança faz hoje com ajuda, no futuro fará de forma independente. Para Vygotsky (2001), é no momento do aprendizado que o desenvolvimento se inicia e a cada nível de desenvolvimento adquirido será a base para os desenvolvimentos posteriores.

c) Jean Piaget: a provocação no processo de aprendizagem

O processo de aprendizagem de cada indivíduo, de acordo com o biólogo e psicólogo Jean Piaget (1896-1980), ocorre diante de uma constante evolução dos *schèmes*. Mas, para compreendermos o conceito de *schème* (ou esquema) de Piaget, segundo Gabriel Carvalho Júnior e Silvia Parrat-Dayana (2015, p. 526 e 527), é preciso destacar suas principais características: orientação (um *schème* é uma organização invariante da ação, por meio de uma relação sujeito-objeto, a uma classe de situações mais ou menos semelhantes orientadas ao objeto, pois somente assim é possível generalizar alguma ação); repetição (os *schèmes* estão ligados ao exercício da assimilação, assim a maneira como um sujeito conhece os objetos se dá a partir da existência de regularidades ou repetições na ação – a ideia da repetição consiste no modo como o sujeito organiza a ação e não na ação propriamente dita); e processual (os *schèmes* são processos que apresentam uma organização interna própria para cada um deles, possuindo uma determinada sequência de passos e um conteúdo que dá o contexto para o desenrolar da ação).

A aprendizagem, para Piaget (apud CARVALHO JÚNIOR e PARRAT-DAYANA (2015, p. 527), se dá por meio da construção de *schèmes* seja pela acomodação às situações modificadas seja pelas combinações (assimilações recíprocas

com ou sem acomodações novas) múltiplas e variadas. É por meio dos *schèmes* que é possível interagir com os objetos e, portanto, assimilá-los, o que irá permitir, por exemplo, realizar inferências ou projetar ações futuras. Há uma constante melhoria de cada processo, visto que as experiências acumuladas em determinado momento são ressignificadas posteriormente.

Para Piaget, para que o indivíduo possa aprender, é fundamental provocá-lo, pois o aprendizado se inicia a partir de um desequilíbrio, ou seja, a desestabilização contribui para o processo de assimilação de algo novo. O aprendizado, nesse sentido, seria uma resposta do sistema cognitivo a uma provocação. E, ao se deparar com algo novo, o indivíduo busca o entendimento, inter-relacionando conhecimentos a partir do que já conhecem, ocorrendo assim o processo de assimilação - acomodação - equilíbrio.

d) Paulo Freire: por uma educação libertadora e transformadora

No Brasil, as propostas da Escola Nova também estão presentes nas ideias de Paulo Freire (1929-1997) que criticou o que denominou “educação bancária” em que o professor, que detém o conhecimento, age como quem deposita o conhecimento num aluno receptivo e dócil, resultando em uma educação alienante e apassivadora. Nesse modelo, o estudante não produz conhecimento efetivo e participa pouco do seu processo de aprendizagem, também não é estimulada a interação entre professor e estudante e entre os próprios estudantes.

A educação, de acordo com Freire, deveria se nortear pelo movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, entendendo que o conhecimento se dá na ação sobre a realidade. Para ele, o ato de conhecer envolveria um movimento dialético: da ação à reflexão e da reflexão a uma nova ação. Em contraposição, o ensino mecanicista domestica o aluno e privilegia a memorização do conteúdo, sendo que o estudante não percebe a importância nem relaciona o aprendizado ao seu contexto.

De acordo com Freire, para que o cidadão possa se inserir no processo histórico como sujeito, e não como “coisa” resultante da privação da liberdade e constante controle, o educador problematizador deve promover um processo em que os alunos se tornem investigadores críticos, em diálogo com o educador, ele também sendo um investigador crítico. Assim, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Para Freire (1987), a educação é, sobretudo, uma forma de mudança social, política e

cultural e, para mudar a realidade, é necessária uma educação dialógica, participativa e conscientizadora. A educação teria, portanto, um poder transformador, mas, para isso, ela precisa ser significativa.

A partir dessas ideias, foi proposta uma matriz de atributos que permite analisar os jogos a partir da experiência que oferecem aos indivíduos (quadro abaixo).

Quadro 1 – Matriz de Atributos para Análise de Jogos

John Dewey			
Atributo	Ação	Experimentação	Reflexão
Descrição	O jogo promove possibilidades de ação ao estudante.	O jogo oferece situações problema para o estudante.	O jogo favorece a reflexão do estudante.
Lev Vygotsky e Jean Piaget			
Atributo	Conhecimento prévio	Provocação (hipótese)	Compartilhamento
Descrição	O jogo considera o conhecimento prévio dos estudantes.	O jogo promove indagações acerca do conteúdo abordado.	O jogo favorece o compartilhamento do conhecimento.
Paulo Freire			
Atributo	Contexto	Investigação	Questionamento (críticidade)
Descrição	O jogo considera o contexto do conteúdo para o estudante.	O jogo promove possibilidades de investigação do conteúdo.	O jogo possibilita a aprendizagem crítica do conteúdo.

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

7.6 Análise dos atributos dos jogos: uma aplicação prática

Para buscar compreender como têm sido promovidas as práticas que envolvem o uso de jogos didáticos-pedagógicos no ensino de história na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente na modalidade Ensino Médio Integrado, foi feito um levantamento de diversos trabalhos acadêmicos e artigos publicados buscando identificar propostas de jogos didáticos-pedagógicos desenvolvidos e/ou aplicados no ensino de história na Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: ProfHistória – Mestrado Profissional no Ensino de História do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*; Catálogo de Dissertações & Teses da CAPES cuja plataforma reúne

o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país; e *Google Acadêmico*, que é um mecanismo virtual de pesquisa livremente acessível que organiza e lista textos ou metadados da literatura acadêmica.

Para realizar as pesquisas, foram definidos os descritores (palavras-chave): “educação profissional e tecnológica”; “educação profissional”; “metodologias ativas”; “jogo”; “gamificação” e “simulação”. Importante salientar que o termo “jogo” é polissemântico de forma que diversos trabalhos identificados não se enquadravam no objeto de pesquisa deste trabalho.

Destaca-se, por fim, que neste trabalho foram consideradas apenas as publicações que envolviam jogos didáticos-pedagógicos desenvolvidos e/ou aplicados no ensino de história na Educação Profissional e Tecnológica. Foram selecionados, da plataforma *Google Acadêmico*, cinco jogos oriundos de quatro trabalhos que utilizaram “jogo” e/ ou “gamificação” para o ensino de história na Educação Profissional e Tecnológica, sendo que um desses trabalhos aborda duas opções de jogos.

A partir de uma pesquisa documental, os jogos didáticos-pedagógicos identificados foram catalogados, categorizados de acordo com o tipo de jogo e analisados em relação ao grau de concordância com os atributos propostos. A escala de análise, baseada no modelo de escala tipo Likert, considera os seguintes graus de concordância: (1) Pouco aderente; (2) Parcialmente aderente; e (3) Totalmente aderente.

Entre os cinco jogos analisados, vale lembrar que apenas um deles se apresenta no formato digital – Quiz “História do Brasil” – sendo os demais em formato analógico. Além disso, três dos jogos apresentados – Jogo Bingo “Brasil Pós-Independência”; Jogo Perfil “Na História: Século XX” e Quiz “História do Brasil” – apresentam prioritariamente como objetivo comum a revisão e/ou reforço de conceitos.

a) Análise do Jogo Bingo – “Brasil Pós-Independência”

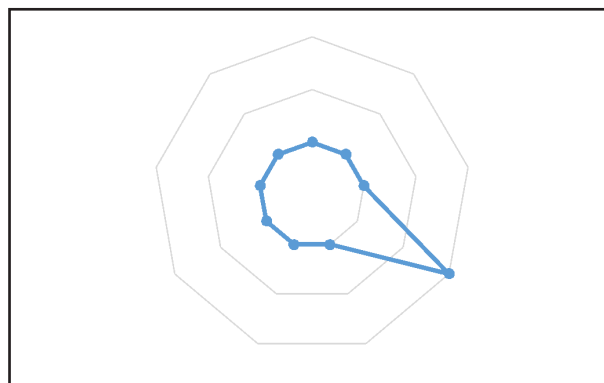
O Jogo Bingo - “Brasil Pós-Independência” (SCHMAEDECK; DORNELLES; CAMPOS, 2016) trata de uma adaptação do tradicional jogo de bingo em que números são sorteados e devem ser marcados nas cartelas distribuídas aos participantes – em que os números se apresentam de formas

aleatórias organizados em colunas por dezenas – com o objetivo de completar linhas, colunas, diagonais ou a cartela toda, de acordo com o definido pelo organizador. A princípio, trata-se de um jogo de sorte, porém, na adaptação do jogo, os números são substituídos por perguntas que são sorteadas e as cartelas possuem respostas em vez de números, de forma que o conhecimento prévio do participante é diferencial para completar a pontuação necessária conforme acordado anteriormente com o professor.

Nessa proposta, as cartelas são distribuídas individualmente aos estudantes, assim não há interação entre os estudantes. A cada rodada, uma pergunta é sorteada (ou escolhida pelo professor) e o aluno verifica se a resposta está na sua cartela. O aluno completa sua(s) cartela(s) marcando as respostas às perguntas sorteadas. O aluno deverá gritar “Bingo” assim que completar linhas, colunas, diagonais, ou a cartela toda. O professor deve fazer a conferência das marcações. Caso a cartela esteja marcada corretamente, será o vencedor.

Na escala de atributos, o jogo foi avaliado com destaque para o atributo “conhecimento prévio” uma vez que, além da sorte, o conhecimento do estudante é um diferencial para o desempenho no jogo. Confira o mapa de atributos do jogo:

Gráfico 1 – Mapa Análise de Atributo do Bingo – “Brasil Pós-Independência”



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

b) Análise do Jogo Perfil – “Na História: Século XX”

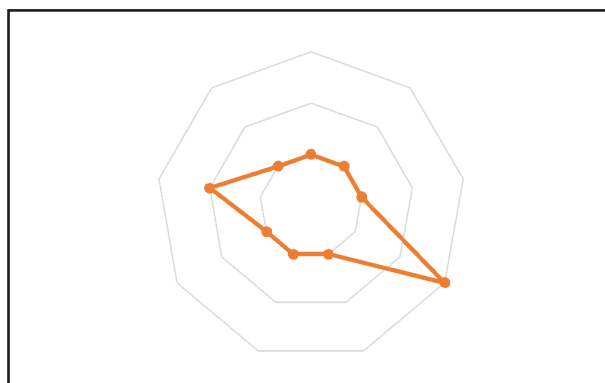
O Jogo Perfil “Na História: Século XX” (SCHMAEDECK; DORNELLES; CAMPOS, 2016) trata de uma adaptação de um jogo denominado *Perfil*, produzido pela Grow, em que os jogadores devem percorrer um tabuleiro à medida que são selecionadas cartas que trazem 20 dicas sobre uma entre quatro categorias: pessoa, coisa, ano ou lugar. Vence aquele jogador que chegar em primeiro lugar ao final do tabuleiro e assim sucessivamente.

A cada rodada, o mediador da vez retira uma cartela e informa a categoria aos demais participantes que, por sua vez, devem adivinhar do que se trata a cartela, preferencialmente com a menor quantidade de dicas possível. Um de cada vez, os jogadores deverão escolher uma dica de número 1 a 20, marcada com fichas vermelhas no tabuleiro, e terão direito a dar um palpite. Caso não queiram dar ou errem o palpite passa a vez ao próximo jogador. O mediador deverá falar, em voz alta, a dica escolhida. Se a pessoa souber do que se trata a cartela, deve dar um palpite e andar o número de casas no tabuleiro referente às dicas ainda não lidas. Se não souber, passa a vez para o próximo, que escolhe outra dica, e assim sucessivamente. O mediador irá andar a quantidade de casas no tabuleiro referente às dicas já lidas.

Nessa adaptação, o jogo é composto por um tabuleiro e cartas com 20 informações (dicas) acerca de personalidades históricas, fatos e arte do século XX. O jogo é jogado individualmente sendo que o conhecimento prévio do participante é diferencial para completar o tabuleiro. A sorte também é um elemento que pode contribuir para o desempenho do estudante, uma vez que há cartelas com níveis distintos de dificuldade. Além disso, as cartelas devem ser retiradas de forma aleatória e as dicas também podem contribuir mais ou menos para a identificação da cartela.

Na escala de atributos, o jogo foi avaliado com destaque para o atributo “conhecimento prévio” uma vez que, além da sorte, o conhecimento do estudante é um diferencial para o desempenho no jogo. Confira o mapa de atributos do jogo:

Gráfico 2 – Mapa Análise de Atributo do Jogo Perfil – “Na História: Século XX”



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

c) Análise do Jogo de Trilha – “A Corrida do Ouro”

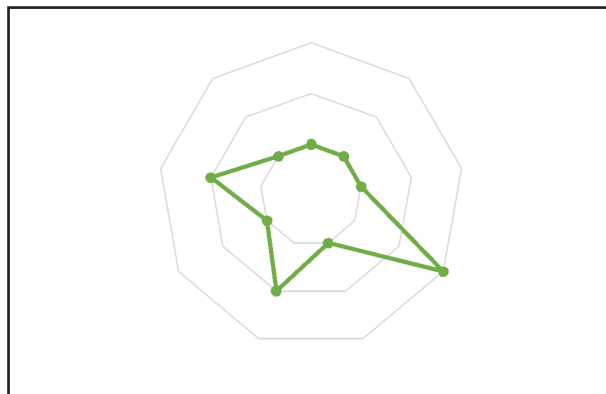
O Jogo de Trilha “A Corrida do Ouro” (ANDRADE; SANTOS, 2021) é uma adaptação de jogos tradicionais em que os participantes devem percorrer uma trilha com atividades a serem desempenhadas ou questões a serem respondidas. Nessa adaptação, os participantes passam por diversas regiões mineradoras, com a maior quantidade de pepitas de ouro que poderão ser adquiridas por meio da faiscação (resposta correta às perguntas, executar as ações das cartas ou ainda contar com a sorte nas cartas Sorte ou Azar?).

É um jogo de competição entre as equipes e colaboração entre os componentes de cada equipe. Para jogá-lo, são necessários um mediador e a formação de três até seis grupos (cada grupo deve ter de dois a cinco jogadores). O jogo é composto por um tabuleiro, um dado e seis peões; 60 cartas com perguntas (30 de múltipla escolha e 30 de verdadeiro ou falso); 18 cartas Sorte ou Azar?; 16 cartas de curiosidades; e 500 pepitas de ouro.

Ao se movimentarem pela trilha do tabuleiro, os jogadores poderão cair nas seguintes casas: “?” (carta com perguntas), “Sorte ou Azar?” (cartas com elementos de sorte ou azar), “Curiosidades” (leitura de carta com alguma curiosidade sobre o período da mineração no Brasil Colonial) e “Casa de Fundação” (o jogador que nela cair precisará pagar de imediato o Quinto - 20% - referente à quantidade de pepitas de ouro que a equipe possuir).

O conhecimento prévio dos participantes é diferencial para completar o tabuleiro. A sorte também é um elemento que pode contribuir para o desempenho de cada grupo, uma vez que para se movimentar no tabuleiro é necessário jogar os dados. Além disso, as cartelas devem ser retiradas de forma aleatória.

Na escala de atributos, o jogo foi avaliado com foco para o atributo “conhecimento prévio” uma vez que, além da sorte, o conhecimento dos estudantes é um diferencial para o desempenho no jogo. O jogo também recebeu uma pontuação média em outros dois aspectos “compartilhamento”, pois é jogado em grupo, ou seja, as equipes podem discutir os conteúdos e os participantes podem se ajudar entre si e “investigação”, já que as casas “curiosidades” são disponibilizadas para trazer novos conteúdos para os participantes. Confira o mapa de atributos do jogo:

Gráfico 3 – Mapa Análise de Atributo do Jogo de Trilha – “A Corrida do Ouro”

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

d) Análise do Role-Playing Game (RPG) – “A Revolução Industrial e as conquistas do proletariado”

O jogo *Role-Playing Game (RPG)* “A Revolução Industrial e as conquistas do proletariado” (PARISOTO; HAMMES, 2021) é uma adaptação de jogos tradicionais de *Role-Playing Game (RPG)* em que os participantes assumem papéis de personagens, em um ambiente fictício, e criam narrativas colaborativamente. Vencem os jogadores que obtiverem a maior pontuação a partir das cenas e dos desafios apresentados. Ao final, deve ser realizado um debate comparando o que aconteceu na história de acordo com a historiografia. O jogo se diferencia dos jogos de RPG tradicionais, porque os jogadores não possuem liberdade para decidir os rumos da história, ficando mais presos às jogadas de dados e instruções das cartas dos baralhos e das narrativas do mestre.

O jogo conta com um tabuleiro, baralhos e o Livro do Mestre. É um jogo de competição entre as equipes e colaboração entre os componentes de cada equipe. Deve ser jogado por grupos de quatro estudantes, sendo que um deles é o mestre-narrador e outros três são efetivamente os jogadores que interpretam os personagens que escolherem. O jogo é dividido em três cenas (cronologia de 1760 a 1850), e leva em torno de 1 hora e 30 minutos. Possui 12 personagens entre homens, mulheres e crianças, todos proletários, cada um com níveis de força e de influência de acordo com a idade ao longo da partida.

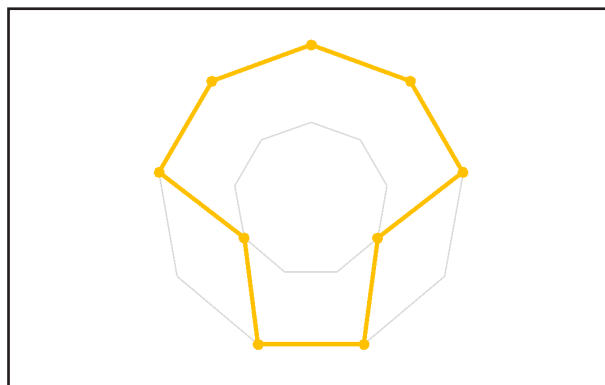
A primeira cena traz a ambientação. O mestre narra o contexto em que a Revolução Industrial aconteceu (início do século XVIII) e, ao final, os jogadores escolhem os personagens que irão interpretar. A cena dois retrata “os movimentos ludistas e o uso da força para conter o avanço da máquina”. Já a cena três,

aborda a formação das *Trade Unions* (sindicatos) e as reivindicações do movimento cartista, com foco para a elaboração da “Carta do Povo”. No final, soma-se a pontuação da cena dois e da cena três.

O conhecimento prévio dos participantes não é necessariamente um diferencial para vencer esse jogo que traz diversas informações sobre o contexto, os personagens e situações-problema a serem vivenciadas. O jogo favorece a ação, experimentação e reflexão dos participantes. Também promove a provocação, a investigação e o questionamento dos participantes sobre o conteúdo abordado. Por ser jogado em grupos, contribui para o compartilhamento de conteúdos e ideias entre os membros da equipe.

Na escala de atributos, o jogo foi avaliado como “parcialmente aderente” em quase todos os itens ao promoverem “ação”, “experimentação”, “provocação” e “investigação”. Os atributos com pouca aderência são “conhecimento prévio” e “contexto”. Ao final do jogo, a realização de um debate sobre as situações vivenciadas e as decisões tomadas pelas equipes comparada ao que aconteceu na história de acordo com a historiografia também é um elemento importante a ser considerado nessa análise ao contribuir para a promoção dos atributos “reflexão”, “compartilhamento” e “questionamento”, também presentes ao longo da aplicação do jogo. Confira o mapa de atributos do jogo:

Gráfico 4 – Mapa Análise de Atributo do Role-Playing Game (RPG) – “A Revolução Industrial e as conquistas do proletariado”



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

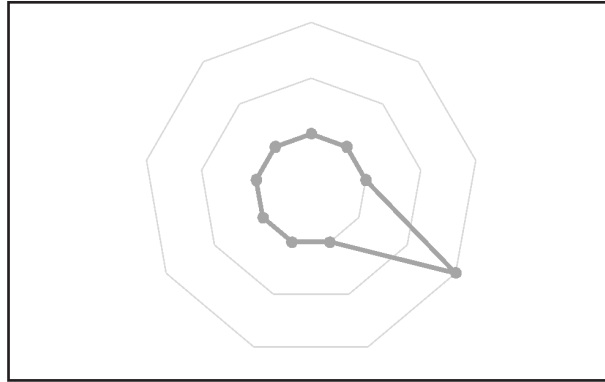
e) Análise do quiz “História do Brasil”

O jogo “História do Brasil” (FREITAS; DUARTE FILHO; FISCHER, 2020) é uma adaptação de um quiz, jogo tradicional de perguntas e respostas, que pode ou não ser gamificado, e tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto. Para vencer é necessário obter a maior pontuação.

Nessa adaptação, a ferramenta utilizada é a plataforma *Kahoot!*, que disponibiliza a versão gratuita para professores e alunos. A plataforma pode ser acessada em computadores (por meio do site) e dispositivos móveis (por meio do site ou aplicativo). Nessa plataforma, os professores podem criar seus próprios questionários nos formulários de quiz games com perguntas de múltipla escolha que pode ser jogado em uma aula presencial ou à distância e podem definir o tempo de resposta dos jogadores. Os estudantes ganham pontos a cada resposta correta, além de obter pontuação extra para quem clica mais rápido. Durante o período de resposta, o aplicativo toca um som de contagem regressiva (em referência aos jogos de videogame) e um gongo (instrumento de percussão) soa quando o tempo acaba. O aplicativo exibe na tela a resposta correta, e, em seguida, apresenta um ranking que lista os cinco melhores estudantes e suas respectivas pontuações.

Os questionários abordam a História do Brasil dividida em períodos e são divididos em dois níveis de dificuldade. Ao todo são 11 aulas e 22 quizzes (elaborados para serem utilizados pré e pós-aula): Pré-Colonial; Colonial; Imperial (Primeiro Reinado, Regências, Segundo Reinado); e Republicano (República da Espada, República Oligárquica, Era Vargas, República Populista, Ditadura Militar, Nova República). As questões gamificadas são limitadas a 95 caracteres nas perguntas e 60 em cada alternativa (incluindo espaços) em função do tempo que é cronometrado. A participação é individual (um jogador por dispositivo móvel), as questões apresentam quatro alternativas, sendo uma correta, e o tempo para responder cada questão é de 30 segundos. Ao final de cada questão, são disponibilizados a pontuação e o ranking parcial dos cinco primeiros colocados e, após a última questão, é apresentado um *podium* final, considerando as três melhores pontuações totais. A utilização do ranking é opcional.

Na escala de atributos, o jogo foi avaliado com destaque para o atributo “conhecimento prévio”, uma vez que é diferencial para vencer o jogo. Confira o mapa de atributos do jogo:

Gráfico 5 – Mapa Análise de atributo do Quiz “História do Brasil”

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

7.7 Considerações finais

A aprendizagem baseada em jogos (*game based learning*), enquanto metodologia ativa, no ensino de história, pode se constituir em um espaço de experiência e experimentação, visando múltiplas aprendizagens, em que os estudantes são estimulados a pensar historicamente. Mais do que uma pausa das tradicionais aulas expositivas, em um momento de aprendizagem divertida, os jogos podem contribuir para a formação dos estudantes ao promoverem experiências diferenciadas que poderão favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias tanto no mundo do trabalho quanto para atuar como cidadãos na sociedade.

São muitas as possibilidades do uso de jogos no ensino de história: jogos de tabuleiro, jogos de dinâmica e jogos teatrais (RPG, encenações de telenovelas, leituras dramáticas, simulações de tribunais com temáticas da história) e jogos digitais. Apesar disso, a partir da pesquisa realizada, observa-se uma produção acadêmica ainda pouco expressiva sobre o tema voltada ao ensino de história na Educação Profissional Tecnológica.

Ao buscar compreender como os jogos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, a matriz de análise de atributos desenvolvida neste trabalho apresenta-se como ferramenta para compreender, tendo como base as características de cada jogo, as experiências que podem ser proporcionadas aos estudantes a partir do seu uso na sala de aula.

Vale acrescentar que foi desenvolvido um site que pode ser acessado no endereço eletrônico <https://jogosnoensinodehistoria.my.canva.site/>, ele disponibiliza um catálogo de jogos utilizados no ensino de história na Educação Profissional e Tecnológica e a metodologia utilizada de análise dos atributos desenvolvidos em cada jogo. Espera-se que possa ser uma ferramenta útil em sua prática profissional tanto para professores de história que atuam no Ensino Profissional e Tecnológico quanto aos demais docentes de outras disciplinas que atuem em outras esferas (municipal, estadual, federal, pública ou privada) ou ainda por outros profissionais e usuários interessados no tema.

Enfim, se queremos que os alunos sejam mais proativos, criativos e capazes de propor soluções que possam transformar a realidade em que vivem, precisamos (re)pensar as metodologias utilizadas, adotando práticas diferenciadas, em que os alunos possam aprender fazendo, por meio de descobertas, investigação e resolução de problemas, promovendo, assim, uma aprendizagem que seja significativa.

Referências

ALVES, Lynn Rosalina Gama; TELLES, Helyom Viana; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues (Orgs.). **Museus virtuais e jogos digitais: novas linguagens para o estudo da história**. Salvador: EDUFBA, 2019.

ANDRADE, Viviane Cavalcante; SANTOS, Juliano Batista dos. **Jogo de Tabuleiro para a Aprendizagem de História**. In: **Anais Principais do Seminário de Educação**, 29, Cuiabá. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Aprender história com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores**. In: MAGALHÃES, Marcelo et all. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 239-254.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – Volume 3: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: 2006.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre, Penso, 2018.

CARVALHO JUNIOR, Gabriel Dias de e PARRAT-DAYAN, Silvia. **Recortes históricos sobre a noção de schème em Piaget: o processo de desenvolvimento de um conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2015, vol. 96, n. 244, pp. 522-540.

CIAVATTA, Maria. **Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?** Revista Trabalho e Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: The Free Press, 1944.

DORNELLES, Dimy José Moreira; CAMPOS, Daniela de. **Na história: modelo de jogo para a disciplina de história**. Anais do Seminário de Educação Profissional e Tecnológica, Bento Gonçalves, RS, v. 3, nov. 2016.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Priscila Cabreira de; DUARTE FILHO, Nemésio Filho; FISCHER, Danilo. **Questionários gamificados para a disciplina de História e sua utilização no Ensino Médio Integrado. Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 23, n. 2 Mai/Ago, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trabalho, educação e saúde [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.45-60.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. Disponível em: https://gepel.furg.br/images/MANACORDA_MARX_E_A_PEDAGOGIA_MODERNA.pdf. Acesso em 10 de abril de 2021.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a história em sala de aula**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogo e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf. 2013.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educação Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013.

PARISOTO, Cristiane dos Anjos; HAMMES, Itamar Luis. **“Entrando em cena”: aprendendo sobre a conquista dos direitos trabalhistas a partir de um jogo de interpretação de papéis em estilo RPG**. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 7, p. e139921, 2021.

SCHMAEDECK, Maurício Vielmo; DORNELLES, Dimy José Moreira; CAMPOS, Daniela de. **Que comecem os jogos! Possibilidades didático-metodológicas para o ensino de História**. Anais do Seminário de Educação Profissional e Tecnológica, Bento Gonçalves, RS, v. 3, nov. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Vida e Educação**. In: DEWEY, John. **Os pensadores – Dewey**. São Paulo: Abril Cultural, p. 113-135, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CURRÍCULO-REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: NEOTECNICISMO E FLEXIBILIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Evaldo Rosa Oliveira
José Fernandes Silva

8.1 Introdução

O acesso à educação é um direito constitucional assegurado a todos os brasileiros. Para que esse direito subjetivo se materialize, Estado e família devem promovê-lo e incentivá-lo em colaboração com a sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, sua formação para o exercício da cidadania e sua preparação para o mundo do trabalho. Antes disso, porém, é necessário elucidar que se trata de um direito que contempla diferentes faixas etárias, sistemas de ensino, níveis, modalidades, instâncias e, conseqüentemente, o paradigma de sociedade almejado. Diante disso, percebe-se a necessidade de delimitação desta macropolítica que caracteriza a educação a um tempo e espaço definidos. Nesse sentido, justifica-se a seleção da micropolítica Educação Profissional Tecnológica (EPT), implementada no território de Minas Gerais, por meio do Currículo-Referência de Minas Gerais (CRMG).

Pesquisadores têm discutido as concepções e contradições da Educação Profissional no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (COREIA

et al, 2020; SANTOS et al,2020). O supracitado documento orienta os entes da federação no processo de elaboração dos Currículos- Referências. À vista disso, Minas Gerais destina o capítulo 5: Educação Profissional e Técnica, do Currículo Mineiro, para estudantes do Segmento de Ensino Médio. Nesse âmbito, a EPT, popularmente conhecida por 5º Itinerário Formativo, integra a parte flexível do direito às aprendizagens asseguradas aos discentes mineiros.

Contextualizada a trajetória que culminou na homologação da política pública educacional da EPT prevista no CRMG, faz-se necessário inquirir sobre as intencionalidades almejadas para estudantes mineiros do século XXI que frequentam a última etapa da educação básica. Silva (2010) adverte que o documento normativo busca precisamente modificar as pessoas que irão “seguir” aquele currículo. Sob essa ótica, são mobilizados conhecimentos a serem empregados num modelo de educação considerado ideal para uma sociedade, em determinado tempo e espaço. Partindo dessa premissa, evidencia-se por meio do neotecnicismo, forte presença do sistema capitalista no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, trata-se de uma proposta pedagógica tecnicista muito presente no Brasil na década de 1970, que se apropria de estratégias tecnológicas na educação brasileira baseada nos princípios de eficiência e de produtividade.

Sob essa análise, utilizaram-se aportes teóricos, que estabelecem um diálogo entre os marcos legais, as bases conceituais em EPT e as discussões curriculares. Assim, foram selecionados como marcos legais o PL nº 6.840/2013, a MP nº 746/2016, a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as novas diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio, o Referencial de Elaboração dos Itinerários Formativos e o Currículo-Referência de Minas Gerais.

Além da pesquisa documental, foram selecionados estudos realizados por Hill (1997) sobre os ciclos que compõem uma política pública: identificação de problemas, formulações de hipóteses, construção de agendas, elaboração de programas, implementação e avaliação. Compreendida as fases que constituem uma política pública, faz-se necessário apropriar-se das bases conceituais marxistas para analisar a compreensão de EPT no CRMG. Nesse viés, foram selecionados conceitos elaborados por Frigoto e Ciavatta (2003), Ramos (2017), Ramos e Paranhos (2022) e Saviani (2007) com o objetivo de identificar intencionalidades do CRMG.

Ademais, para análise do neotecnicismo e flexibilização da aprendizagem no CRMG, foram utilizadas pesquisas de Sahlberg (2011) sobre o Movimento

Global de Reforma Educacional, artigo de Alarcão (2001), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, Silva (2018), *Neotecnicismo – A retomada do neotecnicismo em novas bases*, Freitas (2011) com *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* e a obra *A diversidade, identidade e importância do currículo*, de Silva (2013).

Com relação aos aspectos metodológicos, apropriou-se dos métodos de pesquisas bibliográfica e documental. Sobre essa metodologia, Gil (2008) esclarece que pesquisas documental e bibliográfica estão correlacionadas e diferenciam-se pela natureza de suas fontes. Nesse sentido, enquanto a pesquisa bibliográfica emprega fundamentalmente subsídios de diferentes autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

No tocante às técnicas de coletas de dados, utilizou-se a abordagem qualitativa. Dessa forma, a análise documental contribui para identificar intencionalidades da flexibilização da aprendizagem desta política pública educacional implementada em Minas Gerais. Nessa lógica, a revisão de literatura possibilitou conceituar o neotecnicismo presente no CRMG, por meio da EPT, e pensar criticamente o contexto mercadológico que visa o aparelhamento da educação pública mineira ao sistema neoliberal.

Diante do exposto sobre o processo de flexibilização da aprendizagem e o neotecnicismo defendidos pelo CRMG, por meio da modalidade de EPT, considera-se temeroso o esvaziamento da educação omnilateral e integral. Influenciado pelo contexto mercadológico, o neotecnicismo ganha forma na última etapa da Educação Básica ofertado no território de Minas Gerais, por meio do 5º Itinerário Formativo. Com isso, são estabelecidos critérios de qualidade embasados na utilização de tecnologias que prepararam os estudantes para o mercado de trabalho em detrimento do mundo do trabalho.

8.2 Contrarreforma do ensino médio: ruptura e continuidade do processo ensino-aprendizagem no território de Minas Gerais

Esta seção está subdividida em três subtópicos, a saber: Reformulação do Ensino Médio, Neotecnicismo e flexibilização das aprendizagens, e Escola Reflexiva. Dessa forma, inicialmente, há uma contextualização da trajetória de elabo-

ração e homologação do CRMG. Em seguida, são identificadas intencionalidades do documento normativo e apresentadas reflexões sobre o neotecnicismo e a flexibilização das aprendizagens por meio da modalidade de EPT. E, por último, são apresentadas provocações sobre a referida modalidade de educação e possíveis saídas, que se configuram como resistência à contrarreforma do Ensino Médio.

8.2.3 Reformulação do Ensino Médio

Hill (1997) afirma que uma política pública é constituída por um conjunto de ciclos que perpassam diferentes etapas. No primeiro momento, identificam-se problemas públicos que, posteriormente, são incluídos na agenda do governo. Na sequência, são formuladas hipóteses e feitas deliberações sobre o referido problema. Em seguida, passa-se para a fase de implementação, ou seja, momento em que se efetiva aquilo que foi pensado com o intuito de resolver o problema. E, por último, no processo de avaliação do que foi implementado como política pública há a possibilidade de ser reformulação, aprimoramento ou revogação.

Partindo desse ciclo metodológico sugerido por Hill (1997) sobre as políticas públicas, é fundamental compreender as agendas que precederam o CRMG, homologado em 2021. Nesse contexto, situam-se problemas inerentes à última etapa da educação básica, principalmente, relacionados à evasão escolar, número excessivo de disciplinas, falta de sentido da escola para estudantes, estagnação e crescimento abaixo da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Diante disso, a sociedade civil se organizou e promoveu uma série de debates.

Nesse contexto de reformulação do Ensino Médio, agendas foram sendo elaboradas e, rapidamente, se materializando. Nessa perspectiva, no segundo mandato de Dilma Rousseff, foi proposta uma reformulação do referido segmento, por meio do documento Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Além da proposta do executivo, tramitou no Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013. Contudo, com a retirada da presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff, foi apresentado ao poder legislativo federal, sem debate com a sociedade, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que propôs mudanças radicais na etapa do Ensino Médio sendo, portanto, aprovada e transformada em Lei nº 13.415/2017.

A proposta de alteração do Ensino Médio teve novo desfecho com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à etapa do Ensino Médio. Em caráter normativo, a BNCC estabeleceu competências e habilidades a serem desenvolvidas não só no referido segmento de ensino, mas em toda Educação Básica. Além da BNCC, a proposta foi se materializando por meio das novas Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio e da Portaria nº 1.4322, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos. No território de Minas Gerais, a sequência de violações referentes ao Ensino Médio foi colocada em prática no território de Minas Gerais, por meio da formulação e homologação do CRMG.

No quadro 1, foram registrados os principais pontos de tensão e as propostas de alterações almejadas para o Ensino Médio, por meio do PL nº 6.840/2013, MP nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017, e seus desdobramentos no território de Minas Gerais, no CRMG.

Quadro 1 – Agendas educacionais

Propostas de alterações	Projeto de Lei nº 6.840/2013	Medida Provisória nº 746/2016	Lei nº 13.415/2017	CRMG
Parte Flexível	Opção Formativa	Itinerário Formativo	Itinerário Formativo	Itinerário Formativo
Período letivo	Último ano do Ensino Médio ou facultativa no Pós-Médio	Pode ocorrer em todos os anos do Ensino Médio.	Pode ocorrer em todos os anos do Ensino Médio.	Pode ocorrer em todos os anos do Ensino Médio.
Notório Saber	Não se aplica.	Profissional com notório saber para todas as áreas	Profissional com notório apenas para a formação técnico profissional	Convidar pessoas com notório saber para eventuais explicações nacionais e locais.
Formação Geral Básica	Não se aplica.	Não obrigatoriedade dos componentes curriculares: Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia	Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia são incorporadas de forma interdisciplinar.	Não se aplica.

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Embora, seja consenso, entre os marcos legais analisados, a necessidade de mudanças no segmento de Ensino Médio, lamentavelmente, a referida política educacional que se encontra na fase de implementação no Brasil e, em Minas Gerais, revela uma sequência de violações à educação pública brasileira. Nesse sentido, considera-se inadequada a utilização do termo Reforma para se referir a um processo que carece de debates com a sociedade civil organizada e limita o acesso da classe trabalhadora à educação formal. Nesse sentido, Ramos (2017) adverte que o Ensino Médio não precisava de uma MP, a não ser para atacar conquistas relacionadas à formação integrada e atingir o projeto de formação dos sujeitos nas perspectivas da omnilateralidade, politecnicidade e integralidade¹². Portanto, nesta pesquisa, ao invés de Reforma do Ensino Médio, optou-se pelo conceito Contrarreforma do Ensino Médio.

8.2.4 Educação Profissional e Tecnológica: neotecnicismo e flexibilização da aprendizagem

Pensar a EPT no CRMG requer uma análise profunda sobre o processo de reformulação da última etapa da educação básica no território de Minas Gerais. Para realização desse exercício investigativo sobre os efeitos imediatos da Contrarreforma do Ensino Médio no processo de flexibilização da aprendizagem, faz-se necessária a utilização do conceito neotecnicismo. Dessa forma, nesta pesquisa, o conceito de neotecnicismo é definido na perspectiva apontada por Silva (2018) de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, em que se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a eficiência e a produtividade na educação.

Outro aspecto importante a ser mencionado, refere-se à agilidade nos processos de elaboração e homologação do CRMG. Essa celeridade demonstra predisposição e interesse da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em efetivar a Contrarreforma do Ensino Médio, em Minas Gerais. Ademais, há um efeito imediato que dissocia a referida etapa de ensino em duas estruturas. A primeira, comum a todos os estudantes – Formação Geral Básica – e

12 Este dispositivo é um instrumento com força de lei, adotado pelo Presidente da República em casos de relevância e urgência. Sabe-se que ela produz efeitos imediatos, mas depende da aprovação do congresso nacional para se tornar uma lei definitiva, o que ocorreu neste caso, ao ser convertida em Lei nº 13.415/2017. O prazo de vigência de uma MP é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período; se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votação da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada. (RAMOS, 2019, p. 5)

a outra, flexível – Itinerários Formativos. Com isso, houve uma redução drástica da carga horária referente à formação geral e, conseqüentemente, a fragmentação do currículo, por meio de arranjos curriculares. Nesse sentido, compreende-se o interesse e rapidez da SEE/MG em implementar o Currículo Mineiro e promover o neotecnicismo, por meio do 5º Itinerário Formativo.

Nesse contexto de flexibilização da aprendizagem na etapa do Ensino Médio, em Minas Gerais, reitera-se o caráter inovador ao ofertar a modalidade de EPT no referido segmento de ensino. Contudo, parafraseando Shulman (1987), indaga-se sobre quais são as fontes da base de conhecimento para o ensino ofertado nos itinerários formativos do território de Minas Gerais? Em que aspecto o 5º Itinerário Formativo pode ser conceituado como EPT? Quais são os processos de raciocínio e ação pedagógica previstos no CRMG? Quais são as implicações para a política de ensino e a reforma educacional ansiada pela EPT no CRMG?

Diante das provocações suscitadas, evidencia-se a ausência de uma sólida formação sobre suas bases conceituais de EPT. Gestores, docentes e técnicos foram capacitados por empresas parceiras visando a preparação dos discentes para o mercado de trabalho. Nesse sentido, as ações pedagógicas mobilizadas na oferta do 5º Itinerário Formativo, apontam para um ensino neotecnicista que visa a preparação de mão de obra qualificada e barata. Sob essa perspectiva, Silva (2018) afirma, categoricamente, que o neotecnicismo pedagógico está presente nas atuais políticas educacionais por meio da ênfase nos critérios de qualidade, produtividade e eficiência como estratégia de adequação da educação escolar ao sistema neoliberal.

Nesse viés, analisando o Capítulo V: Educação Profissional e Técnica do CRMG, constata-se uma forte relação entre o referido documento e o movimento Global da Reforma Educacional. No quadro 2, foram registradas habilidades a serem desenvolvidas no 5º Itinerário Formativo, tendo como referência estudos realizados por instituições ligadas diretamente ao sistema neoliberalista, visando a modalidade de EPT.

Quadro 2 – Habilidades associadas ao mundo do trabalho

Habilidades 2015	Habilidades 2020
Soluções de problemas complexos	Soluções de problemas complexos
Relacionamento interpessoal	Pensamento crítico
Gestão de pessoas	Criatividade
Pensamento crítico	Gestão de pessoas
Negociação	Relacionamento interpessoal
-	Inteligência emocional
Orientação para serviços	Julgamento e tomada de decisão
Julgamento e tomada de decisão	Orientação para serviços
Escuta ativa	Negociação

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Na concepção de Sahlberg (2011), o movimento Global da Reforma Educacional corresponde a uma tentativa de alinhar a educação a uma agenda global hegemônica liderada por organismos internacionais. Nesse sentido, ao estabelecer habilidades e competências para o 5º Itinerário Formativo, tendo por base estudos desenvolvidos pelo Fórum Econômico Mundial, a SEE/MG assume uma identidade similar ao movimento global e adota uma pedagogia neotecnicista visando atender prioritariamente as demandas da iniciativa privada.

Freitas (2014) afirma que a atuação de empresas privadas na assessoria e elaboração de documentos, materiais didáticos e venda de subsídios midiático/tecnológico representa o maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro. Partindo desse princípio, as parcerias entre SEE/MG e empresas privadas representam um dos maiores avanços dos defensores do sistema neoliberal no paradigma educacional de um dos maiores sistemas de ensino do Brasil.

Nessa perspectiva de reflexão sobre a atuação do sistema neoliberal na reformulação de políticas educacionais é possível identificar estratégias utilizadas para alcançar os objetivos almejados. Shulman (1987) afirma que para atingir os objetivos da escolarização, são produzidos materiais e estruturas para ensinar e aprender. Entre os subsídios produzidos, incluem-se os currículos, com seus escopos e sequências didáticas; as avaliações e os materiais relacionados; instituições com suas hierarquias e seus sistemas explícitos e implícitos de regras e papéis.

Entre as estratégias utilizadas pela SEE/MG para implementar o ensino neotecnista, no ano letivo de 2022 foi criado o Prêmio Escola Transformação, instituído pela Resolução nº 4.714, de 22 de fevereiro de 2022. De acordo com o site “Estude em Casa”, vinculado à SEE/MG, a premiação tem o objetivo de reconhecer escolas públicas estaduais que se destacaram nos resultados de desempenho e fluxo escolar¹³.

Na Tabela 1 foram registrados o quantitativo de prêmios, descrição dos prêmios, critérios utilizados na premiação, números de edições e respectivas categorias contempladas no Segmento de Ensino Médio. É importante elucidar que o ensino neotecnista defendido pela Rede Estadual de Minas Gerais exclui da premiação turmas multisseriadas ou de correção de fluxo e de educação especial. Nesse viés, validam-se as ideias de Silva (2018) sobre um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, em que se propõe a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, para assim garantir a eficiência e a produtividade na educação.

Tabela 1 - Premiação Escola Transformação 2022 – Ensino Médio

Edição	Critério	Premiação	Quantidade de Prêmios
1ª – Categoria única	Maior participação na avaliação diagnóstica	Menção honrosa	140
2ª - Categoria I	Maior Índice Escola Transformação	R\$ 100.000,00	60
2ª - Categoria II	Maior Índice Escola Transformação	R\$ 200.000,00	80
3ª - Categoria I	Maior Índice Escola Transformação	R\$ 200.000,00	60

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

A Premiação Escola Transformação possibilita identificar intencionalidades das políticas educacionais atuais no processo de flexibilização da aprendizagem. Utilizar estratégias de eficiência e produtividade para aferir desempenho e fluxo escolar, em avaliações de larga escala, ratifica a forte presença do neoliberalismo na formulação e implementação do CRMG, por meio do neotecnicismo.

¹³ O indicador de fluxo escolar se assemelha à aprovação do estudante, tendo como base o bimestre de referência da premiação. Para seu cálculo, utiliza-se a frequência e notas bimestrais dos estudantes nos componentes curriculares obrigatórios que geram reprovação. Neste cálculo são levados em consideração todos os anos de escolaridade que compõem o nível de ensino (Anos Iniciais, Anos Finais ou Ensino Médio) Informações disponíveis no site Estude em Casa: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/avalia%C3%A7%C3%B5es-educacionais-em-larga-escala>> Acesso em: dez. 2022.

Nesse viés, oferecer prêmios às escolas públicas estaduais que atinjam níveis estabelecidos de desempenho e fluxo escolar, em avaliações de larga escala, revela uma concepção de educação limitada a atender as demandas de um processo educativo embasado numa perspectiva operacional de produtividade. Dessa forma, o neotecnicismo e a flexibilização da aprendizagem despertam um alerta à educação mineira, principalmente, com relação à EPT, sobre eventuais prejuízos e riscos de instrumentalização da educação que tende a estar aparelhada ao sistema neoliberal.

Nesse viés do neotecnicismo e flexibilização da aprendizagem, Frigoto e Ciavata (2003) relembram que nas últimas décadas do século XX, certas palavras ficaram em evidência, enquanto outras foram silenciadas. No Brasil, por exemplo, nos anos de 1990, praticamente desapareceram das políticas públicas educacionais os conceitos de ‘educação integral’, ‘omnilateral’, ‘laica’, ‘unitária’, ‘politécnica’ ou ‘tecnológica’ e ‘emancipadora’. Em contrapartida, houve uma supervalorização dos ideais de ‘polivalência’, ‘qualidade total’, ‘competências’.

Dessa forma, investigar o neotecnicismo e flexibilização da aprendizagem, por meio da EPT, possibilita algumas considerações sobre a atuação e estratégias dos defensores do neoliberalismo na educação pública mineira. Apropriar-se de conceitos empresariais, competência e habilidade revela que atender demandas do mercado de trabalho é uma das prioridades do documento normativo. Além disso, impor metas de eficiência e produtividade, tendo por base estudos realizados pelo Fórum Econômico, corroboram a ideia de que a preparação para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, a educação omnilateral não são prioridades na agenda da SEE/MG. Portanto, a permanência de uma educação pública de qualidade comprometida com uma educação integral está condicionada a uma postura reflexiva dos profissionais em educação que atuam na implementação da Contrarreforma do Ensino Médio no território de Minas Gerais.

8.2.5 Escola reflexiva

Historicizando as origens da instituição escolar enquanto espaço que assegura acesso à educação formal e, conseqüentemente, ao conhecimento sistematizado, Saviani (2007) esclarece que a palavra escola significa “lugar do ócio” e do “tempo livre”. Nesse viés, a escola configurava-se, portanto, em suas

origens, como espaço excludente restrito às pessoas que tivessem posses. Dessa forma, pobres e filhos de trabalhadores deveriam ser educados em seus locais de trabalho. Portanto, analisando a contrarreforma do Ensino Médio, na ótica do materialismo histórico-dialético, nota-se uma tentativa de violação dos direitos educacionais assegurados à classe trabalhadora brasileira.

Apesar das estratégias de violação aos direitos de acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado, por intermédio da utilização de marcos legais injustos, essa pesquisa não se limita a identificar tais violações. Nesse sentido, foram levantadas provocações sobre a fase de implementação e, consequentemente, sobre a atuação de profissionais no processo de reformulação de uma das políticas públicas educacionais mais recentes e complexas.

Nessa perspectiva de violação e resistência, os conceitos de tradução e de interpretação elaborados por Ball et al (2012) contribuem para pensar criticamente a fase de implementação do CRMG. Por interpretação, compreende-se o processo de estudo de documentos normativos oficiais homologados; com relação à tradução, refere-se à atuação sobre a política pública por meio de documentos oficiais. Portanto, implementar uma política pública possibilita aos profissionais de educação incorporarem seus valores e percepções pessoais aos documentos normativos.

Sob essa ótica da interpretação e tradução, situam-se os objetos de análise desta pesquisa: neotecnicismo e o processo de flexibilização da aprendizagem previstos no CRMG por meio da oferta da EPT. Nesse sentido, ressalta-se a relevância do processo de implementação e a necessidade de um estudo aprofundado sobre o documento normativo mineiro. Além disso, reitera-se a possibilidade de que o profissional em educação reproduza ou resista à política educacional desejada para a sociedade.

Investigar o neotecnicismo e o processo de flexibilização da aprendizagem no CRMG, a partir das bases conceituais de EPT, sugere a interpretação de uma proposta de educação que visa à formação de sujeitos flexíveis que atendam às demandas do mercado de trabalho, deixando a classe trabalhadora às margens de uma educação integrada e omnilateral na perspectiva da politecnicidade. Ademais, Ramos e Paranhos (2022) alertam para os riscos de processos educativos que atentam contra a classe trabalhadora. Na concepção das pesquisadoras, formar sujeitos flexíveis, preparados para lidar com situações de precariedade e indivi-

dualistas, corresponde a um processo que naturaliza a exclusão e as desigualdades sociais e educacionais.

Alarcão (2001) elucida que, como instituição social, a escola pública tem funções políticas e sociais a fim de comprometer-se com a educação por meio do acesso aos saberes escolares de todos que batem às portas das escolas públicas. Nessa perspectiva, além de assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado, a instituição escolar tem o dever constitucional de preparar os estudantes para ingressarem no mundo do trabalho. Para tanto, ou seja, para efetivação desse direito constitucional é essencial que a escola seja reflexiva, emancipatória e ofereça aos estudantes condições de atuarem no mundo por meio de um princípio criativo e educativo do trabalho.

Nesse sentido de atuação crítica sobre os documentos normativos, Kuenzer (2007) ratifica a importância da fase de implementação de uma política pública educacional. Na percepção da pesquisadora, o desenrolar dos currículos passa pelas mãos daqueles que ensinam. Nesse sentido, as reformas educacionais não serão efetivadas se os implementadores não tiverem uma sólida base de conhecimentos.

Considerando as influências mercadológicas presentes no CRMG em torno da pseudopreparação para o mundo do trabalho, evidencia-se a necessidade de conhecer as bases conceituais de EPT e resistir a essa lógica cruel de formação dos jovens brasileiros numa perspectiva dualista, empresarial, privatista e de precarização que recai diretamente sobre a classe trabalhadora. Nesse sentido, é relevante as considerações de Silva (2013) de que o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. De acordo com o autor, currículo é um local em que, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados.

Sob essa análise crítica do Currículo Mineiro, elucida-se que o documento normativo ocupa um lugar privilegiado na construção de significados sociais a serem alcançados por meio da educação. Entretanto, os resultados desse jogo de poder são passíveis de contestação, mas, para fazê-lo, é necessário refletir sobre os jogos de poder que caracterizam o sistema neoliberal e, conseqüentemente, afetam positiva ou negativamente as classes desprovidas e detentoras de capital. Além dos jogos de poder, as injustiças educacionais des(veladas) no CRMG por meio da modalidade de EPT tendem a promover o despertar do sono dogmático de cidadãos e trabalhadores em educação que insistem em divinizar a Contrar-

reforma do Ensino Médio. Portanto, atuar na implementação da Contrarreforma Mineira é oportunidade de verificar que o neotecnicismo e a flexibilização da aprendizagem não resolveram os problemas dessa etapa da educação básica relacionados à falta de sentido da escola e evasão escolar.

Diante do exposto, uma escola reflexiva é fundamental para resistir ao processo de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio Mineiro. Tomar consciência das consequências do neotecnicismo e flexibilização da aprendizagem apresentados no 5º Itinerário Formativo é o primeiro passo para resistir ao processo de formação do cidadão produtivo moldado para atender ao mercado de trabalho. Além da tomada de consciência, educadores e educadoras têm o poder de resistirem à contrarreforma mineira, implementando uma educação integral e omnilateral ao preparar os estudantes para o mundo do trabalho de modo crítico e criativo. Desse modo, serão efetivados plenamente os princípios ontológicos e educativos do mundo do trabalho e constitucionais de acesso a uma educação pública gratuita e de qualidade.

8.3 Considerações finais

Apesar de o CRMG ter sido homologado recentemente e integrar uma das políticas públicas educacionais mais recentes do Brasil, é possível refletir e debater sobre seus efeitos no segmento de Ensino Médio. Nessa perspectiva, pesquisar sobre neotecnicismo e flexibilidade da aprendizagem por meio da modalidade de EPT, possibilitou identificar semelhanças entre as agendas nas fases de elaboração e implementação do Currículo Mineiro. Sob esse viés, foi possível construir uma síntese sobre a trajetória que antecedeu a Contrarreforma do Ensino Médio e as estratégias utilizadas pela política educacional vigente no Estado de Minas Gerais. Dessa forma, essa pesquisa é uma forma concreta de contribuir academicamente para avaliar os efeitos desta política educacional no território mineiro.

No que tange o processo de elaboração do CRMG, percebe-se uma celeridade por parte da SEE/MG em reproduzir a forma e o conteúdo empregados na reformulação da última etapa da educação básica. Sobre a Lei nº 13.415/2017, que norteou o processo de elaboração do documento mineiro, é importante salientar que é inadequado a utilização do termo reforma para se referir a um processo que não foi amplamente debatido com a sociedade civil organizada. Além da

ausência de debates, constata-se a construção de um processo que restringe o acesso à educação pública de qualidade. Dessa forma, percebe-se um esforço conjunto em implementar a contrarreforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017 e do CRMG.

Com relação ao CRMG, ao analisar o Capítulo V: Educação Profissional e Técnica, compreende-se os esforços mobilizados pela SEE/MG em implementar a Contrarreforma do Ensino Médio. A referida modalidade de ensino, popularmente conhecida por 5º Itinerário Formativo, compõe a parte flexível da aprendizagem. Ademais, as instituições parceiras da Rede Estadual de Minas Gerais defensoras do sistema neoliberal deixam suas intencionalidades ao apresentar a EPT, por meio de competências e habilidades, tendo por referência estudos do Fórum Econômico Mundial. Dessa forma, além de restringir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado ofertado na escola formal, a parte flexível se apropria de base conceituais em EPT para estabelecer um ensino neotecnista atento às demandas do mercado de trabalho.

Por fim, apesar das políticas públicas educacionais sobre EPT previstas pela Lei nº 13.415/2017 e pelo CRMG estarem na fase de implementação, já há materialidade para avaliar e identificar os primeiros efeitos desse paradigma educacional almejado para a sociedade mineira por meio do neotecnismo e a flexibilização da aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir com o debate sobre a Contrarreforma do Ensino Médio estimulando a ousadia dos profissionais em educação incorporando valores e ideologias à política educacional defendidas pela Currículo Mineiro. Contudo, a referida ousadia exige uma postura reflexiva e atuante no processo de tentativa de aparelhamento da educação pública mineira ao sistema neoliberal por meio da pedagogia neotecnista.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 15-30.

BALL, S. J. **The micropolitics of school**. Oxford: Penguin Books, 1987.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactment in secondary schools**. New York: Routledge, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. -14. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 10/07/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em 15/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos** (Portaria nº 1.432/2018). Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199> Acesso em 10/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselhonacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensinomedio>>. Acesso em 19/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio** (Portaria nº 521/2021). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>>. Acesso em 10/07/2021.

BRASIL. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840-A, de 2013**. (Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegrar;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb?cod-teor=1480913&filename=Avulso+- PL+6840/2013> Acesso em 18/09/2022.

CORREIA, D. A.; MALDANER, J. J.; CAVALCANTE, R. P.; SOUSA, W. A. **A educação profissional tecnológica na base nacional comum curricular**: concepções e contradições. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 563-581, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p563-581.id618. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/618>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FREITAS, L. C. **Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada**: anotações para uma resistência propositiva. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i4.8654333. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>>. Acesso em: 13/08/2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação, Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr/jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13/08/2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trab. educ. saúde [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.45-60.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HILL, M. **The policy process in the modern state**. Harlow: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, 1997.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma Proposta para os que vivem do Trabalho. 5ª São Paulo: Cortez, 2007.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador: Piloto Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

MINAS GERAIS. **Piloto Novo Ensino Médio 2021**: Orientações para o Novo Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

MINAS GERAIS. Currículo-Referência de Minas Gerais. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. 2021. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 26/04/2021.

MINAS GERAIS. **Agosto das Juventudes**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2022.

MINAS GERAIS. **Programa Se Liga na Educação**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2022. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/se-liga-na-educacao>>. Acesso em: 05/12/2022.

RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. Brasília: IFB, 2017.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>> Acesso em 04/12/2022.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. UEC, FAE, 2007.

SANTOS, D. S.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; PEREIRA FILHO, A. D. **O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: Da Lei Nº 13.145/2017 À BNCC**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9488, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9488. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/Texto%20%20Shulman.pdf>> Acesso em 01/12/2022.

SAHLBERG, P. **Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York, NY: Teachers College Columbia University, 2011.

SILVA, A. V. M. **Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases.** Revista: Ensino, Educação e Ciências Humanas, Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n1p10-16>. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/issue/view/345>>. Acesso em: 05/12/2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: VALORIZAÇÃO E CONTEMPLAÇÃO DAS ESPECIFICIDADES DOS POVOS DO CAMPO

Idalino dos Santos
Gláucia do Carmo Xavier

9.1 Introdução

Desigualdade é a palavra que permeia o contexto social brasileiro quando se trata das oportunidades ofertadas aos cidadãos para o exercício dos seus direitos fundamentais. Se comparar o meio rural com o urbano, em relação à oferta das políticas públicas, as carências distanciam-se consideravelmente. Quando o assunto é a educação, a situação se agrava, devido aos poucos investimentos quase sempre justificados pelos gestores públicos, responsabilizando as restrições, como a dispersão e diminuição da população rural e a carência de outros serviços básicos, o que exige que os moradores do campo percorram grandes distâncias para chegarem às escolas mais próximas de suas residências ou que deixem o campo para que seus filhos estudem ou, ainda, que abdicuem do acesso à escola; razão dos índices de analfabetos no campo.

Nesse contexto, este trabalho teve por finalidade apresentar a experiência pedagógica da EFA (Escola Família Agrícola), uma categoria de escolas de gestão comunitária, por meio de uma associação, formada pelas famílias dos estudantes,

que adota como metodologia a Pedagogia da Alternância, na modalidade de Educação do Campo, cujo diferencial e destaque estão na valorização das especificidades e contemplação das necessidades dos povos camponeses.

O conteúdo aqui apresentado compõe um arcabouço de informações coletadas de análises conjunturais realizadas pelo movimento das EFAs em Minas Gerais e no Brasil, em momentos de formação de educadores e gestores das EFAs. Objetivamente, neste trabalho, apresentamos a EFA, sua origem e histórico; trazemos dados oriundos de diagnósticos e levantamentos relativos ao fechamento de escolas do campo, a realidade das nucleações campo/cidade, que desenraizam geográfica e culturalmente os estudantes; uma explanação das especificidades que a EFA valoriza e das necessidades dos povos do campo, relacionadas aos modos de vida e às estratégias de resistência e sobrevivência dos sujeitos que ela contempla, pontuando o que ela faz de diferente, em relação à escola pública convencional.

Abordaremos também sobre como a EFA se propõe a contemplar a realidade sociocultural e a unificar as dimensões humana-manual-intelectual no seu Projeto Político Pedagógico, com um currículo condizente com as aspirações do público e uma formação implicada com a realidade local. Por fim, apresentaremos um esboço da pesquisa-ação que está em desenvolvimento em uma unidade da EFA em Minas Gerais com seu passo a passo.

9.2 Origem, histórico e concepções da Pedagogia da Alternância

A EFA faz parte dos Centros Educativos Familiares de Formação Por Alternância – CEFFA – que congrega, também, as Casas Familiares Rurais (CFR) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), assim reconhecidos pelo Parecer CNE/CEB nº 01/2006. Utilizam a Pedagogia da Alternância e são autogeridos por uma associação de agricultores familiares, profissionais e entidades afins que se unem para promover o desenvolvimento sustentável, por meio da formação, que compreende educação geral, humanizadora e profissional. Segundo Gimonet (2007), a experiência pedagógica da EFA surgiu empiricamente, mediante a invenção e implementação de um instrumental pedagógico, que traduziria em seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. Ela não nasceu em uma organização escolar, nem teve uma referência pedagógica, nem teórica, mas foi utilizada, pensada em

um espaço, que possibilitou aos filhos dos agricultores terem acesso à escolarização ao mesmo tempo que atendia às suas necessidades (GIMONET, 2007).

A Pedagogia da Alternância nasceu, portanto, da ação e mobilização de um pequeno grupo de três agricultores de uma comunidade rural do sudoeste francês, no ano de 1935, auxiliados por um padre católico, Abbé Granerau, filho de um pequeno agricultor, que viveu as angústias da época de quem morava no meio rural e sofria com o desinteresse do Estado e da Igreja relativamente às questões do homem do campo. Dada a insatisfação com o sistema educacional, reivindicaram alternativas para o ensino de seus filhos, almejando para eles um ensino que atendesse às suas peculiaridades e suas necessidades. Entre as peculiaridades que gostariam que fossem atendidas, estava a profissionalização dos filhos em atividades agrícolas, mas na perspectiva da sustentabilidade pessoal visando ao desenvolvimento social e econômico da localidade e região (GIMONET, 1998).

A primeira experiência de EFA ocorreu em 1935 na localidade de Sérignac-Péboudou, um pequeno centro agrícola no sudoeste da França, no Departamento de Lot-et-Garonne. Lá, o Padre Granerau junto com alguns agricultores e líderes rurais, organizaram um modelo de escola, que adotou um procedimento pedagógico diferente, a proposta tinha como âncora a formação por alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral e técnica no centro de formação, daí o nome Pedagogia da Alternância. (GRANERAU, 1969 apud ZAMBERLAN, 2003).

A origem da primeira Maison Familiale Rurale – MFR – se deu a partir da atitude de um jovem Yvo Peyrat, filho de Jean Peyrat, de deixar a propriedade agrícola do pai para continuar os estudos longe de casa. A escolarização obrigatória findava aos 13 anos, e Yves, no ano de 1935, para conseguir o Certificado de Estudos Primários, sairia de casa na segunda-feira e retornaria no fim de semana. Por causa da rejeição do filho de continuar a escola no ano seguinte, o pai Jean Peyrat, agricultor e presidente do Sindicato Rural Comunal, observou a necessidade de uma formação complementar para atender às necessidades do filho. Jean Peyrat procurou o Padre Granerau, também militante no Secretariado Central para as Iniciativas Rurais (SCIR), para decidirem o que podiam fazer para a educação do jovem. O Padre declarou-se disponível desde que a questão não fosse individual, mas envolvesse também outros jovens do lugarejo. Após alguns encontros e reuniões com alguns agricultores, o Padre começou a nova

modalidade de educação na Casa Paroquial, no dia 21 de novembro de 1935, com quatro jovens (Lucien e Paul Callewaet, Eduardo Clavier e Yves Peyrat), um primeiro grupo que permanecia interno durante uma semana por mês. E, assim, quase sem querer, inicia naquele momento uma experiência original de formação em alternância (ZAMBERLAN, 2003).

Garcia-Marirrodriaga & Calvó (2010) narra tal diálogo:

— Yves não quer ir à escola superior. É uma desgraça, porque aos doze anos ainda não acabou de se formar.

— Nem tudo está perdido. Existem outras escolas—disse o pároco. Escolas do Estado, Escolas Livres, a Escola de Marmande, por exemplo.

—Sim, tudo isso está muito bem para formar as pessoas da cidade, mas não para formar agricultores.

— Existem as Escolas de Agricultura; existe uma em Fazanes, a trinta quilômetros de tua casa.

— Quantos agricultores autênticos - prosseguiu Jean Peyrat - você tem visto sair da Escola de Agricultura? Além disso, é muito cara. Sempre acontece igual conosco: ou instruir—se, abandonar a terra e seguir desenganados, ou não abandonar a terra e continuar ignorantes por toda vida.

Existem também cursos por correspondência...

— Isso não é mais que um paliativo que não resolve o problema.

—Mas então, e se eu mesmo fizer o trabalho?

— Ele sozinho vai se aborrecer, o remédio seria pior que a doença.

— E se encontrar outros?

— Então encontre outros, senhor padre, meu filho será o primeiro.
(GARCIA-MARIRRODRIGA & CALVÓ, 2010, p.23-25)

Como se pode verificar, aos jovens franceses daquela época, restavam poucas opções e nenhuma atendia às necessidades deles, enquanto filhos e filhas de agricultores.

Assim se dava por terminada esta conversa histórica que marcaria o nascimento e a vida das MFR. (...) Três famílias que reúnem quatro jovens meninos estão decididas a lançar-se ao

que deve ser uma arriscada experiência. Já podem extrair-se algumas observações desta primícia. Em primeiro lugar, a personalidade e o caráter voluntarioso e independente de Jean Peyrat, assim como, a segurança de seu parecer. Também a importância concedida na escolha de alguns homens, cuja colaboração conta e que se atrevem a lançar-se a uma aventura incerta. Os primeiros companheiros de Jean Peyrat foram homens que não tiveram dúvida em mudar sua região para assegurar um futuro melhor para seu meio e sua família. Todos os atores implicados no lançamento da iniciativa têm a marca profunda do SCIR: um espírito de preservação e relançamento de valores rurais além do puramente técnico e material; que não separa a necessidade da produção, do homem que produz; que atende ao desenvolvimento da pessoa através da aquisição da competência profissional em colaboração com os outros, a partir de uma perspectiva de promoção coletiva do meio conseguida através dos princípios democráticos. Esta “marca” influenciará desde o princípio todos os CEFFA do mundo. (GARCIA-MARIRRODRIGA & CALVÓ, 2010, p 25).

É digno de destaque no diálogo e na concretização da primeira experiência da Pedagogia da Alternância na França, a participação das famílias em uma decisão importante a ser tomada e essa é uma marca importante da EFA no mundo. Outro ponto a apresentar é que aquelas pessoas demonstravam preocupação com o meio rural e com o seu desenvolvimento, ou seja, preparar os jovens para serem bem-sucedidos, mas que eles continuassem com seus familiares. Esse era o desafio daquele momento e continua sendo. Daí surgem as quatro características comuns dos CEFFAs, a partir da expansão das MFRs na França.

Nesse sentido, Gimonet (2007) ressalta que dentro da pluralidade de demandas houve uma determinação de que os estatutos, a serem aprovados para o regramento do funcionamento das MFRs, contivessem, necessariamente, quatro princípios: a) uma associação local responsável, formada pelas famílias dos estudantes; b) uma pedagogia própria, prevendo a alternância na formação, entre a escola, a família, a propriedade e o meio; c) um foco no desenvolvimento local e; d) a integralidade da educação, não se limitando ao técnico profissional.

A experiência da Escola Família chega ao Brasil nos anos 1960 com o padre jesuíta Humberto Pietrogrande e sob a influência das Scuole Della Famiglia Rurale da região de Veneto, na Itália, local de origem do Padre Humberto.

O Brasil passava, nessa época, por grandes transformações econômicas e políticas. O êxodo rural era intenso, com famílias deixando suas terras e migrando para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. O lema de Pietrogrande (1974), citado por Gerke de Jesus, (2011, p. 60), em documento que registra a história da Pedagogia da Alternância no Espírito Santo era que:

A base para toda a ação seria a promoção do homem todo e de todos os homens. Com isso compreendendo todas as suas dimensões: espírito, mente, corpo, inteligência, sensibilidade, individualidade, sociabilidade, sem exclusão. Para ele, qualquer programa feito para aumentar a produção não teria razão de ser, se não fosse colocado a serviço da pessoa humana. Deveria reduzir as desigualdades, combater as discriminações, libertar o homem da servidão, torná-lo capaz de, por si próprio, ser o agente responsável de seu bem-estar material, progresso moral e desenvolvimento espiritual. (GERKE DE JESUS, 2011, p. 60).

Em 1965, conforme Gerke de Jesus, (2011) foi o início dos primeiros intercâmbios entre técnicos do Espírito Santo com Escolas Familiares Rurais (EFRs) na Itália. Em 1966, foi criada a Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo – AES, que tinha como objetivo financiar os primeiros bolsistas que iriam para a Itália, conhecer a proposta para posteriormente cuidarem da construção e custeio de EFAs no Brasil. Esse grupo participou de um intercâmbio com voluntários italianos no Brasil. Em 1968, foi criado, então, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, na cidade de Anchieta - ES. Na sequência, criam-se as três primeiras EFAs, sendo a primeira, a EFA de Olivânia, no município de Anchieta, Seguida pelas dos municípios de Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. Eram escolas informais, com cursos de 2 anos e alternância de uma semana na EFA e duas na família.

Segundo Begnami (2019), em 1971, cria-se o Centro de Formação de Educadores para atuarem na Pedagogia da Alternância. Atualmente, funcionando em Piúma/ES. Esse Centro de Formação ajudou muito na expansão das EFAs pelo Brasil. Formou todos os monitores capixabas e boa parte dos monitores do Brasil de outros estados brasileiros. Em 1997, o movimento conta com o primeiro estudo acadêmico sobre EFA no Brasil, a dissertação feita pelo italiano Paolo Nosella, pela PUC de São Paulo. Tal documento foi publicado em um livro pela UFES, em 2013: *As origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Em 1979, dá-se início à expansão da EFA para outros estados brasileiros, com a criação da 1ª Associação

das Escolas das Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA, todas as EFAs funcionando em regime de suplência e, somente nos anos 80, é que se passa à fase da escolarização regular – no Espírito Santo – começa a adequação idade-série – os anos finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série) passam a ser regulares de 4 anos. Fato que ocorrerá na Bahia e em Minas Gerais mais ao final dos anos 90 e início dos anos 2000.

As EFAs no Brasil estão organizadas atendendo a uma associação de amplitude nacional, que é a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Atualmente, a UNEFAB tem sede em Piúma - ES e conta com treze associações filiadas de amplitude estadual ou regional nos estados onde existem EFA: ES, BA, MG, MA, PI, CE, GO, TO, RJ, RS, MS, SE e RO. A associação que congrega as Casas Familiares Rurais é o Instituto Nacional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e abrange os estados do PA, AM, MA, PR, SC, RS e BA. Os CEFFAs no Brasil se espriam por cerca de 473 Centros em 22 unidades federativas. Em Minas Gerais, existem 22 EFAs em funcionamento, sendo que a primeira se iniciou em 1984 na cidade de Muriaé - MG. A Associação que congrega as EFAs de Minas Gerais é a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA, com sede em Belo Horizonte.

9.3 A gestão comunitária na EFA e a contemplação dos interesses relacionados aos modos de vida: estratégias de resistência e sobrevivência dos sujeitos no campo

O primeiro pilar do sistema educativo de uma EFA é a gestão associativa feita pelas famílias dos estudantes que se organizam em uma associação local. Nessa perspectiva, Gimonet (1999) conceitua uma EFA como sendo uma Associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar uma problemática comum de desenvolvimento local por meio de atividades de formação em alternância. Segundo Gimonet (1999), o que une as pessoas que formam uma Associação EFA é uma problemática comum, a exemplo do que ocorreu na França, ou seja, uma crise econômica do meio rural, o êxodo dos jovens, a ausência de uma formação e educação adequada.

Na EFA, os pais não são só convocados para tratar de assuntos de disciplina, problemas de comportamento ou para colaborar nas festas ou eventos realizados (GIMONET, 1999), são convidados a participar da elaboração dos Planos

de Formação (Currículo) de seus filhos/as e da gestão do Projeto Educativo. Mediante a associação local, cria-se tecido social, pois o planejamento com a participação ativa da base - de baixo para cima - gera uma aprendizagem social. A associação, nesse caso, representa o instrumento ideal para o exercício da participação e se torna um grande elemento impulsionador dessa na luta pela conquista da cidadania.

Mas, para tornar a associação a verdadeira expressão da autonomia com liberdade e democracia, é preciso implementar uma autêntica pedagogia da participação, segundo Bordenave (1994),

a participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando. (BORDENAVE, 1994, p. 13)

Apreende-se assim que no caso específico da EFA o que dinamiza o capital social é a tomada de responsabilidades na formação e no desenvolvimento local por parte do grupo de famílias associadas. Com o suporte da Pedagogia da Participação, com suas atividades e ações concretas, desembocando no trabalho comunitário, os membros da Associação EFA devem passar rapidamente de meros usuários a simpatizantes e, logo, a militantes. Para isso, a EFA investe na formação tanto das famílias quanto dos responsáveis associativos por meio de Planos de Formação específicos para ambos. A UNEFAB realiza e várias de suas regionais também, entre outras atividades de formação, o curso FLOR – Formação de Líderes de Organizações Rurais – cuja metodologia em e pela alternância (com vários módulos) é especialmente adaptada ao público de agricultores e agricultoras e com conteúdo práticos e teóricos.

Uma associação bem gerida, atuante e pautada nos valores da democracia participativa, viabiliza a partilha do poder educativo na escola e torna o centro educativo e o projeto político pedagógico um espaço de debate e articulação com as forças sociais e os projetos de desenvolvimento local e regional. Por isso, a EFA é mais do que uma escola. Ela se define como uma associação de famílias, comunidades e entidades que contribui como uma educação integral e emancipadora, o desenvolvimento sustentável e solidário, por intervenção da Pedagogia da Alternância.

O primeiro motivo de ser assimétrica é a sua composição, ela não se limita ao contexto da escola. Está aberta à participação das famílias, de pessoas afins, de egressos, entidades e organizações sociais diversas dos agricultores e agricultoras familiares. Em segundo plano, porque ela pretende ser um espaço de debate e apoio ao desenvolvimento da comunidade, por meio da educação. O foco está no desenvolvimento das pessoas e do meio e não somente na escola.

A associação transforma a EFA em uma Escola para além do ensino e de suas cercas. Ela é o espaço de luta pelo direito à educação e mais que isto, o direito a uma educação diferenciada, comprometida com a conquista de todos os outros direitos. Assim, o movimento, em termos associativos, assume-se em associação local, associação regional, associação nacional e associação internacional. Daí chegamos à missão dos CEFFAs: oferecer ao meio, por meio da formação dos adolescentes e dos jovens e organizados em associações de famílias, comunidades e profissionais, sua parcela de contribuição na promoção do desenvolvimento local e sustentável.

Nessa perspectiva, a associação EFA tem os seguintes papéis e responsabilidades: a) promover a gestão administrativa (do patrimônio, dos recursos, do pessoal técnico e administrativo); b) prover os recursos financeiros; c) cultivar e gerir as parcerias financeiras e formativas; d) debater e aprovar o Plano de Formação, calendários, etc; e) debater e contribuir para o desenvolvimento local, sustentável e solidário, fazendo-se representar junto às demais organizações da comunidade, do território e da região do seu entorno.

Como já dito anteriormente, a contemplação dos interesses específicos dos povos do campo está primeiramente na profissionalização dos seus filhos e filhas nas atividades agropecuárias, mas sem descuidar da sustentabilidade do seu meio, que passa pelos aspectos social, político, ambiental, cultural, ético e não apenas no econômico da região. A EFA valoriza e contempla as especificidades dos povos do campo, com a criação, manutenção e gestão de uma proposta educacional que prevê espaço com internato monitorado, que além de educar para a vivência em sociedade, reduz as idas e vindas dos estudantes do campo para a escola em 90%, pois na escola pública o estudante desloca em média, 20 vezes no mês, enquanto na EFA ele se desloca apenas duas vezes no mês, pois ele permanece no internato por quinze dias e outros tantos em casa.

O fato de não se deslocar diariamente para ir à escola faz com que esse estudante possa dormir e acordar nos horários certos, pois, diagnósticos demonstram que se não fosse a EFA, muitos estudantes teriam que acordar às três, ou quatro horas da manhã para chegarem até o ponto do transporte escolar. O estudante passa a se alimentar bem, pois muitos ao acordar de madrugada, não conseguem se alimentar direito, sem contar que a alimentação na sua maioria produzida na própria propriedade da EFA lhes garante uma maior segurança alimentar e nutricional, com a utilização de produtos saudáveis e livres de agrotóxicos. O internato monitorado evita a exposição dos estudantes a longas e cansativas viagens, sem o monitoramento e orientação de um adulto, pois conta somente o motorista que tem sua atenção voltada para os veículos e à estrada, quase sempre sem o mínimo de condições de tráfego, além de fatores climáticos, como os períodos chuvosos que tornam as estradas mais perigosas, esburacadas e escorregadias, cujos levantamentos comprovam que as dificuldades do transporte escolar são causa das ausências, abandono escolar e reprovações dos estudantes do campo.

A EFA é uma alternativa ao fechamento de escolas do campo. Segundo dados do Censo Escolar do INEP, nos últimos vinte e um anos (2000-2021), há um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou, em 2011, uma campanha denunciando o fechamento de escolas do campo no Brasil a campanha denominava “Fechar escola é crime”, como resultado, foi aprovada uma Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar em seu Art. 28, um Parágrafo Único com a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

Vale ressaltar que são relevantes os dados oficiais. Por exemplo, de acordo com o IBGE (PNAD, 2017) a taxa de analfabetismo no campo é de 17,7%, contra 5,2% nas cidades. A escolaridade média é de 8,7 anos no campo e 11,6 nas cidades. O curioso é que o fechamento de escolas não corresponde proporcionalmente à redução das matrículas escolares, pois em 1997, segundo dados do INEP, havia

7.406.217 estudantes matriculados em escolas rurais; em 2018 esse número diminuiu para 5.473.588, uma redução da ordem de 26,1%, bem inferior à taxa de 58% de fechamento de escolas rurais. Isso significa dizer que foram fechadas, sobretudo, as menores escolas e redistribuídos estudantes para as maiores, num processo conhecido como nucleação.

9.4 A contemplação da realidade sociocultural e a unificação das dimensões humana-manual-intelectual no Projeto Político Pedagógico da EFA

Sendo a EFA um modelo de escola que se sustenta por quatro pilares fundamentais, aos quais chamamos de Princípios do Sistema EFA estão divididos em duas categorias: a) Princípios-meios, que são: 1) Uma associação formada de famílias, entidades e pessoas. Esta associação se responsabiliza pela gestão e administração da EFA. 2) A Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos organizados com uma metodologia própria e sintonizados com a conjuntura local; b) Princípios-fins, que são: 3) Um plano que garanta uma formação integral dos estudantes e este deve ser concebido a partir de um diagnóstico participativo e de uma concepção coletiva da educação necessária para a juventude do campo e 4) Um plano de ação que seja sustentável às famílias e ao meio. É notório que, para se construir este plano de ação sustentável, se faz necessário um somatório de esforços e planejamento entre as diversas forças sociais e políticas da localidade e região, cada um com seu papel e sua especificidade. A EFA, portanto, é um projeto social que, integrada a outros parceiros, com sua metodologia apropriada, cria os meios de amenizar as dificuldades encontradas pelas famílias do campo.

Nosella (2012) menciona o artigo 23 da LDB, que trata da alternância como uma das formas de organização escolar como base para a Pedagogia da Alternância que os CEFFAs desenvolvem a ser reconhecida a partir do Parecer CNE/CEB nº 1/2006. Cita ainda o Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que reconhece a universalidade do direito à educação e exige atenção às especificidades na diversidade. e a Lei nº 12.695/2012, que inclui os CEFFAs no FUNDEB para acessarem financiamento público. Fica compreendido, portanto, um primeiro tipo de especificidade que a Pedagogia da Alternância valoriza e tanto Nosella (2012) quanto Gimonet (1998) e Begnami (2019) sugerem a especificidade que a Pedagogia da Alternância atende num primeiro âmbito, a luta pelo direito de existir em função da especificidade de um público.

Por fim, vale dizer que as EFAs foram destaque no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2014, sendo classificadas entre as dez melhores em um ranking de sessenta e seis mil escolas privadas do país que atendem a estudantes de nível socioeconômico baixo ou muito baixo. Os dados do Enem por escola foram divulgados no dia 05 de agosto de 2014 pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A excelente classificação das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil surpreendeu o então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, e o Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira - Inep, fazendo com que o ministro definisse mais visibilidade a essas escolas.

O ranking das dez melhores escolas privadas dentro dos critérios do Inep (2015) - escolas que atendem a alunos de nível baixo ou muito baixo: 1) Escola Família Agrícola de Caculé (BA), 2) Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (BA), 3) Escola Família Agrícola por Alternância Manoel Monteiro de Lago do Junco (MA), 4) Colégio Super (MA), 5) Escola Família Agroecológica de Araçuaí (MG), 6) Escola Família Agrícola Puris de Araponga (MG), 7) Escola Família Agrícola José Nunes da Mata (BA), 8) Casa Familiar Agroflorestal do Baixo Sul da Bahia (BA), 9) Casa Familiar Rural de Igrapiúna (BA) e 10) Escola Familiar Dom Edilberto IV (PI).

9.5 A Pedagogia da Alternância: passos futuros

Como já dissemos, no interior da França, um adolescente não se adaptando à escola da cidade disse ao seu pai que não pretendia mais estudar e que gostaria de viver no campo. Essa decisão preocupou o pai que, conversando com outras famílias, percebeu que seus filhos viviam a mesma situação. Resolveram procurar o Padre que, sensibilizado com a situação se propôs a ajudar. Ele se prontificou em hospedar os adolescentes por uma semana em sua casa alternada por outras três semanas que passavam com suas famílias e, ao voltar para casa, os adolescentes eram orientados pelo sacerdote a fazer pesquisas sobre a realidade de suas propriedades: quantos pés de uva, de azeitona, qual a área plantada, qual a largura das covas, quanto gastavam de insumos etc.

Esses jovens anotavam todas as informações e, ao voltarem para a casa paroquial, socializavam os dados coletados em casa, com os outros colegas, já que eram em número de quatro adolescentes. Das apresentações todas, orientadas pelo padre, construíam um relatório-síntese da realidade de todos,

identificando as principais situações e problemas que haviam encontrado em suas propriedades. Com essas informações organizadas e debatidas, o pároco organizava uma visita numa localidade onde alguém já tivesse enfrentado aquele tipo de problema para que os jovens pudessem entender como o haviam solucionado. Lá os adolescentes podiam comparar o que viam com a sua realidade de casa, da família, faziam perguntas, anotavam o que viam. O intuito era de, ao retornar para sua casa, apresentar para seus familiares o que haviam aprendido.

O estudo das diversas disciplinas durante a semana de aulas na casa paroquial, era baseado na síntese que os alunos tinham feito junto com o Padre que, por sua vez, tinha o cuidado de colocar as disciplinas a serviço das situações-problema que os adolescentes trouxeram. Assim eles viam aplicabilidade nos temas estudados em sala de aula.

Para evitar a ociosidade e a conseqüente saudade da família, e com o intuito de fortalecer as raízes culturais dos adolescentes, momentos recreativos recheados de atividades artísticas e culturais eram propiciados aos adolescentes durante a semana que permaneciam juntos na casa paroquial, principalmente à noite. Todas as tarefas do dia a dia, como a arrumação e limpeza do espaço onde viviam, o cuidado com o jardim e as plantas eram feitos pelos adolescentes, organizados num esquema de rodízio, em que todos passavam por todas as atividades. No final da semana de vivência na “escola”, os adolescentes eram orientados e preparados para as três semanas que iriam passar em casa e na comunidade.

A intenção era tirar o máximo de proveito daqueles dias, tanto no sentido de darem um retorno para suas famílias, seus vizinhos, do que aprenderam, quanto também de fazerem novas pesquisas e novas anotações para repassarem aos seus colegas, buscando respostas às questões levantadas naquele período. E, assim, sucessivamente, aqueles adolescentes se alternavam entre a casa paroquial e as casas dos seus pais, aprendiam os conteúdos gerais a partir das problemáticas encontradas no cotidiano familiar. Para não ficarem na informalidade, a princípio, esses adolescentes foram matriculados num sistema avaliativo daquele país que corresponde ao supletivo aqui no Brasil e ao final do ano iam lá prestar exame avaliativo, o que despertou a curiosidade das pessoas e estudiosos envolvidos, pois aqueles adolescentes se sobressaiam nos resultados.

Como podemos perceber dessa experiência iniciada em 1935, na França, surge, então, a Maison Familial e Rural e (Casa Familiar Rural) que no final da

década de 60 do século passado, chega ao Brasil com o nome de Escola Família Agrícola – EFA. Na história contada acima está a essência de como funciona a Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia é recheada de mediações didáticas às quais também chamamos de instrumentos pedagógicos. Antes de descrevê-los, convidamos os leitores a relacionarem cada elemento da formação por alternância, cada mediação didática que a EFA utiliza na atualidade, com os momentos citados acima, ou seja, quando de uma experiência empírica surge a Pedagogia da Alternância. Aconteceu o contrário do que se acontece em outros métodos pedagógicos cujos postulados surgem antes da prática.

Mostraremos a seguir que a educação por alternância é dinâmica, como ensina Gadotti (2003, p. 48), para quem:

[a] pedagogia da alternância se apresenta como meio para atingir a finalidade de reflexão e ação e no e com o contexto do tempo. É o movimento alternado potencializado por uma organização imbricada num contexto que se propõe um processo de aprendizagem pautado na relação que diagnostica, problematiza, reflete. Dialoga, planeja e age através do coletivo.

Com base nisso, esta presente pesquisa está desenvolvendo o detalhamento pedagógico das ações de uma EFA que são organizadas em uma ferramenta denominada PLANO DE FORMAÇÃO. O plano de formação é o currículo que se divide em três partes: 1) conteúdos vivenciais 2) conteúdos gerais, também chamados de Base Comum Nacional e 3) conteúdos da parte diversificada e profissionalizante. A descrição ainda em fase de elaboração vai desde o presente parágrafo até a descrição do Projeto Profissional e de vida do Jovem (PPJ).

Os conteúdos vivenciais são organizados no plano de formação a partir de um diagnóstico feito a cada ano junto às famílias dos educandos e constituem-se num instrumento pedagógico denominado Plano de Estudo. O Plano de Estudo é uma pesquisa e traz uma temática diferente. Antes dos estudantes iniciarem a pesquisa em casa, eles são motivados a elaborarem um roteiro das questões que desejam pesquisar. Esse roteiro é organizado com a ajuda dos monitores da EFA e depois de pronto é entregue para que cada estudante proceda à pesquisa, no momento da alternância no seu meio socioprofissional.

Depois de respondida a pesquisa de plano de estudo, o estudante faz, ainda em casa, uma síntese pessoal das respostas dadas. De volta à EFA, desde o

primeiro momento que os alunos chegam, são recebidos de forma personalizada. Neste momento, está sendo praticada uma mediação didática denominada de Acompanhamento Personalizado ou Tutoria, que consiste na divisão dos estudantes proporcionalmente pelo número de monitores e cada monitor se responsabiliza por acompanhar, durante o período na EFA, aquele número de alunos designado pela equipe. Significa dizer que durante a estadia na EFA, cada aluno receberá o acompanhamento do seu tutor, seja ele de cunho pedagógico, administrativo, seja um aconselhamento, enfim, em toda e qualquer circunstância de que o aluno, no interior da EFA, precisar e se sentir à vontade para expor ao seu tutor.

Estando acolhidos na EFA, é chegado o momento da Socialização ou Colocação em Comum do plano de estudo, organizar a síntese e promover um debate para compreender as situações-problema e preparar a visita de estudo. A colocação em comum se constitui num instrumento pedagógico, a Visita de Estudo é realizada logo após a Colocação em Comum do Plano de Estudo, com o objetivo de permitir ao aluno o confronto da sua realidade pesquisada com outra e assim possa tirar suas conclusões e descrevê-las no relatório de visita dele.

Tanto a síntese pessoal quanto a síntese da turma, e outros relatórios relativos ao tema em estudo, são organizados em um caderno próprio denominado Caderno de Síntese da Realidade que, como o próprio nome já indica, é onde o estudante sintetiza seus estudos feitos tanto em casa, como nos locais de estágio, nas visitas de estudo etc. Outro instrumento pedagógico é Intervenção Externa ou Palestra que é realizada sempre por uma pessoa externa à EFA, com o intuito de contribuir na reflexão, dar respostas às indagações dos alunos que, porventura, a equipe de monitores não tenha conseguido desenvolver com a mesma eficiência.

A essa altura dos acontecimentos pedagógicos, nesse início de sessão de aulas, a equipe de monitores já tem em mãos a síntese do plano de estudo. É hora de realizar uma Reunião Pedagógica para planejar a sessão de aulas de forma interdisciplinar. A reunião pedagógica não é uma mediação didática propriamente, mas é uma ferramenta importante no ciclo do plano de estudo, pois permite que durante todo o período de aulas (quinze dias) todo o aprofundamento teórico realizado seja para fundamentar a prática vivenciada no dia a dia pelos estudantes e seus familiares.

Para permitir uma boa estadia na EFA, baseando-se nas possibilidades do ensino por meio dos complexos temáticos expostos na clássica obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, de M. M. Pistrak (1981), educador socialista que viveu na Rússia, há um esquema de auto-organização dos estudantes, com o propósito de que busquem a cada dia a sua liberdade com responsabilidade. Nesse processo, considera-se que a vida de internato e a aprendizagem ali proporcionada são tão ricas quanto à aprendizagem em sala de aula. A auto-organização dos estudantes também não é considerada um instrumento pedagógico, mas é um elemento que permite sua maior sociabilidade entre si e com a sociedade, de uma maneira geral.

As aulas práticas também, embora não sejam instrumentos pedagógicos, são uma maneira que os estudantes têm de praticarem o que pesquisam e aprofundarem na comunidade e na EFA. O Serão de Estudo é um instrumento pedagógico bastante expressivo na aprendizagem do internato, são momentos à noite, em que os estudantes juntamente com os monitores organizam momentos para trabalharem temas de aspectos culturais, artísticos, comemorativos etc. Isso colabora tanto na descontração como no desenvolvimento de dons artísticos e culturais das mais diversas ordens.

Aproximando-se do final da sessão de estudos na EFA, é momento de planejar a Atividade de Retorno, instrumento que, como o próprio nome diz, é uma ação planejada para permitir que os estudantes possam dar um retorno a sua família, sua comunidade, sobre o tema de plano de estudo daquela sessão, pode se dar de diversas formas, desde a socialização do que foi estudado na EFA, junto à família, para os casos dos estudantes mais novos, até uma intervenção prática na realidade da comunidade para aqueles com idade mais avançada.

Outro instrumento pedagógico planejado para ser desenvolvido quando o aluno está no em seu meio social e profissional é o Estágio, embora seja compreendido, em linhas gerais, como todos os momentos que os estudantes estão no meio socioprofissional, os estágios o têm tanto um caráter técnico, em função do curso técnico em que os estudantes estão matriculados, como têm um caráter mais geral, e, portanto, abrange outros espaços, não limitados somente ao ramo de agropecuária.

O Caderno de Acompanhamento funciona como vínculo entre a família e a escola, esse é um instrumento pedagógico que permite fazer, de fato, um relato breve da EFA para com a família e vice-versa. Dessa forma, ambas recebem

informações sobre o andamento do aluno nos dois momentos, além de ser um excelente elemento de auto e hetero avaliação.

Como elemento complementar aos outros instrumentos pedagógicos da EFA, durante o momento em que os alunos estão em casa, são planejadas as Visitas às Famílias e Comunidade, que têm objetivos bem definidos, entre os quais o mais importante é a tentativa de se buscar estreitar ao máximo as relações, visto que além da educação dos filhos, essas famílias são sócias da Associação EFA, ou seja, além do objetivo pedagógico, têm o objetivo associativo e o de interação, escola-família-comunidade.

O mais importante dos instrumentos pedagógicos, a razão de ser do movimento das EFAs, é o Projeto Profissional e de Vida do Jovem (PPJ). Cada estudante do ensino fundamental recebe orientação com o intuito de despertar para as possibilidades vocacionais e trabalhistas para a inserção no ensino médio. Os estudantes do ensino médio têm o compromisso de, ao longo dos três anos de formação, construir e implementarem seu projeto de inserção profissional.

Em resumo, conforme dito acima, tem-se experienciado um passo a passo em uma EFA de Minas Gerais e o resultado será divulgado em breve, em artigo futuro, mas seguem-se as etapas já citadas:

1. Plano de estudo;
2. Tutoria;
3. Socialização;
4. Visita de estudo;
5. Caderno de síntese da realidade;
6. Palestra;
7. Reunião pedagógica;
8. Auto-organização;
9. Aulas práticas;
10. Serão de estudo;
11. Atividade de retorno;
12. Estágio;
13. Caderno de acompanhamento;

14. Visita às famílias;

15. Projeto Profissional e de Vida do Jovem

Essas etapas, que podem parecer extensas, representam as ações que se constituem como processuais para a educação no/do campo. Muitas acontecem de forma natural, mas a proposta é sistematizar cada uma para elaborar descrição densa e futura reflexão.

9.6 Considerações finais

Devido a todo esse aparato pedagógico descrito é evidente que, na EFA, o currículo é condizente com as aspirações da realidade do campo, valoriza e atende às especificidades das populações camponesas. Sua gestão é participativa e exercida pelas famílias e, no caso da EFA, ela se apresenta como complemento e, ao mesmo tempo, como pressuposto de uma educação pública, gratuita e de qualidade. A metodologia (alternância) é capaz de permitir conciliação entre estudo e trabalho, uma vez que na agricultura familiar a divisão do trabalho é dinâmica e permite que crianças, adolescentes, jovens e adultos desenvolvam atividades específicas e educação no e pelo trabalho.

O internato na EFA, além do papel educativo para a vida em sociedade, é alternativo às cansativas jornadas no transporte escolar, que priva o estudante do sono e da alimentação nos horários certos, por exemplo, pois muitas pessoas não conseguem se alimentar muito cedo e geralmente chegam em casa tarde, no retorno da escola, além do cansaço da viagem, o que impede o estudante de ajudar à família nos afazeres. Enfim, como consequência disso, o currículo urbanoide e a dinâmica do deslocamento dos camponeses para a educação escolar na cidade provocam um desenraizamento cultural e conseqüentemente criam uma falsa expectativa e o êxodo rural.

A proposta pedagógica da alternância integrativa ofertada pela EFA deve ser fonte de inspiração para educadores e gestores públicos pela sua eficiência. Como foi dito, ela se propõe a desenvolver as suas atividades políticas e pedagógicas, em um esforço para que o campo seja lugar onde tenha gente, com sua cultura, seus costumes, lazer e dispondo das diversas políticas públicas equânimes às oferecidas no meio urbano. Assim, a luta da EFA é para se aprimorar e reunir um conjunto de fatores que possam estar mais próximos da identidade do camponês.

Nessa luta por aperfeiçoamento é que a pesquisa descrita no corpo do texto se desenvolve por meio de 15 passos para o trabalho completo da EFA como educação integral e politécnica, na busca pela continuidade da formação de sujeitos em sua totalidade, evidenciando a emancipação por meio de um currículo político-pedagógico engajado com as causas do campo. Nesse sentido, as pesquisas sobre educação no e do campo precisam de fortalecimento e continuidade.

Referências

BEGNAMI, J.B. **EFA's na linha do tempo**. Linha do tempo da Pedagogia da Alternância e o movimento educativo dos CEFFA – Disponível em: <https://amefa.wordpress.com/efas-na-linha-do-tempo/> acesso em 14/12/2022.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Parecer CNE/CEB Nº 01/2006, homologação publicada no DOU 01/02/2006.

_____. **Lei 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Lex. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/114664351/lei-12960-14>>. Acesso em: 1 fev. 2023.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. e PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GERKE DE JESUS, J. **Formação de professores na Pedagogia da Alternância**. Vitória: GM editora, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

_____. **Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**. In: Seminário 10 Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999. p.39-48.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017.

INEP. **Divulgação Enem 2014 por escola**. Brasília, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2015-pdf/17991-05082015-apresentacao-e-nem-por-escola/file>. Acesso em 20. Jan. 2023.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al. **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. Educação & Realidade [online]. 2017, v. 42, n. 02 [Acessado 25 novembro 2022] , pp. 707-728. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623657687>>. Epub 23 Fev 2017. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Formação e Desenvolvimento Sustentável: o lugar da família - na vida institucional da escola-família - Participação e Relações de Poder**, 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa – Portugal - Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours – France - Departament des Sciences de l’Éducation et de la formation, 2003.

TERMINALIDADE ESPECÍFICA: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

Gláucia do Carmo Xavier
Christiane Miranda de Abreu

10.1 Introdução

A inclusão educacional de pessoas com deficiência assegura o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, além das oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Para efetivação desse direito, as instituições de ensino devem constituir equipe técnica responsável por realizar um estudo de cada caso, a fim de definir os serviços e recursos de acessibilidade necessários à eliminação das barreiras identificadas e à promoção da acessibilidade, fundamentadas no princípio da igualdade de oportunidades entre todos os estudantes. Nos Institutos Federais (IFs), o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE) assessora e articula ações de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado.

Nos casos em que discentes necessitam de modificação curricular e, principalmente, fica determinado a existência de deficiência intelectual grave, com quadro neurológico considerado permanente, o IF necessita buscar caminhos para a certificação da conclusão do curso desses alunos. Nesse viés, a Terminalidade Específica (TE) é uma possibilidade a esse desafio, uma vez que ela assegura a

certificação da escolaridade, porém especifica as habilidades e competências do aluno de forma descritiva.

Esse relato de experiência tem como objetivo compartilhar um ciclo de um mês com um aluno do 3º ano do ensino médio técnico integrado de um campus do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). O texto buscou conceituar a Terminalidade Específica e como ela está sendo desenvolvida com o aluno João (nome fictício), em uma disciplina específica do currículo de Língua Portuguesa, por meio de algumas atividades desenvolvidas com o aluno no NAPNEE.

João apresenta grave deficiência intelectual, com isso, ele demonstra uma forma própria de lidar com o saber que não corresponde ao que é preconizado pela educação formal e pelas instituições de ensino de forma geral. A deficiência intelectual implica em novas abordagens por parte da escola, pois toca no cerne e motivo de sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados. Nesse caso, o foco do trabalho desenvolvido com o João foi o desenvolvimento de processos educativos que pudessem favorecer a atividade cognitiva, metacognição das competências de linguagem e a evolução conceitual do aluno. Não se esperou desenvolvimento escolar equivalente aos colegas de classe do último ano do ensino médio, nem mesmo a alfabetização.

A ideia foi detalhar as competências de linguagem do aluno, entendendo que os aspectos linguísticos estão inseridos em um módulo mental que Chomsky (1957) denomina de Sintaxe. Esse relato descreve a experiência que se teve com João na busca por descrever as competências linguísticas dele. Acredita-se que uma certificação por Terminalidade Específica que traga detalhes de informação poderá ser útil para caminhos futuros do aluno. A Certificação por Terminalidade Específica, contendo a descrição das habilidades e competências com uma descrição densa do que esse discente conseguiu alcançar, pode trazer grandes benefícios para ele, além de auxiliar outros profissionais e instituições em que ele vá participar e frequentar, uma vez que elas poderão partir desse documento para futuros encaminhamentos.

Portanto, a riqueza dessa experiência não está vinculada a notas escolares, descrição de socialização do aluno ou relatos de mudança no currículo de Língua Portuguesa, mas, sim, no relato de quais competências linguísticas o aluno

apresenta. Assim, essa ação poderá contribuir no acompanhamento médico e neurológico dele, assim como colaborar no atendimento que ele terá em outras instituições educacionais que irá passar pela vida.

Para isso, esse texto foi dividido em quatro seções. A primeira é essa Introdução. A segunda é o referencial teórico sobre Terminalidade Específica e Competência Linguística. A descrição das atividades feitas com João para construção de um texto descritivo sobre as habilidades linguísticas está na terceira seção e, por último, nas considerações finais, tem-se as observações de todo o processo empreendido até então.

10.2 Terminalidade Específica (TE)

A construção de uma escola pública e emancipatória é decisiva diante dos inúmeros desafios impostos pela inclusão escolar. Sabe-se que historicamente as pessoas com deficiência eram vistas pela sociedade como incapazes de estudar e trabalhar, ou seja, de compor a sociedade como cidadãos. Nas últimas décadas, foram implementados programas, projetos e ações que objetivavam assegurar o direito à educação, cultura, trabalho e lazer com qualidade e equidade de oportunidades, tendo políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência. Entretanto, é necessário que, além de garantir que existam as políticas públicas, é primordial a efetivação na prática desses direitos.

O acesso ao conhecimento é indispensável. Por isso, a reflexão sobre ações, dificuldades para garantia do acesso e permanência e, para além disso, o sucesso e finalização dos estudos pelos estudantes com deficiência, configura-se como algo crucial para a formação do indivíduo no mundo do trabalho. A legislação garante a possibilidade de obterem certificação com descrição das habilidades e competências que desenvolveram. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, traz em seu texto o uso da Terminalidade Específica como forma de certificação:

Segundo a Resolução 02/01 do CNE Conselho Nacional de Educação, que instituiu as DNEE Diretrizes Nacionais para Educação Especial: é facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, terminalidade específica do Ensino

Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional (BRASIL, 1996).

A expressão Terminalidade Específica faz referência ao Ensino Fundamental no texto da LDB. Como salientado por Petile e Mori (2018), a TE na Educação Profissional se apresenta com particularidades que divergem do contexto o qual se tem no Ensino Fundamental, pois irá se configurar em uma certificação profissional após adequações pertinentes e fundamentais que possibilitará a finalização do curso. Como forma de se apropriar desse instrumento, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) apresentou uma consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a possibilidade de aplicação da TE nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da instituição justificando que:

O IFES entende que a terminalidade específica, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada (BRASIL, 2013, p.3).

Como resposta a essa consulta, o CNE emite o Parecer CNE/CBE nº 2/2013 autorizando o IFES à aplicação da TE aos alunos dos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequente de nível médio em consonância com o disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 que preconiza:

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2012, p.21).

A implementação da TE não é um processo simples e rápido. Ao contrário disso, é um grande desafio, o qual provoca rupturas e novas aprendizagens na instituição na totalidade. Vale dizer que o aprofundamento na compreensão sobre a certificação por Terminalidade Específica é muito relevante, pois a publicação do documento orientador do IFMG ainda é muito recente, datado de 2020, e que será efetivamente utilizado a partir de então pelos campi, pois devido à pandemia, os estudantes estavam em casa.

A TE é uma possibilidade com sustentação legal que se trata da certificação de estudos, é expedida pela Instituição educacional fundamentada em avaliações pedagógicas com histórico escolar que apresenta, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos estudantes. Essa certificação é proposta para estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro do autismo, Síndrome de Down, deficiência múltipla, paralisia cerebral - com déficits intelectuais e com defasagem idade/série que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino, em virtude de sua capacidade e potencialidade.

O conceito de TE é tratado como direito legal aos estudantes no IFMG, conforme publicado no documento Instrução Normativa nº 10 de 2020. Apesar disso, observa-se que ela geralmente surge no final do ano letivo, como tema prioritário, devido às dificuldades de compreensão de como proceder na aplicação do documento para certificação e finalização dos cursos.

A TE vem sendo tratada como direito legal aos estudantes com deficiência. Entretanto, pensando no perfil dos Institutos Federais, que são instituições de Educação Profissional e Tecnológica, conceder um diploma padrão de reconhecimento de aptidões profissionais para o exercício de uma profissão de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos, amparados em documentações específicas de cursos de formação técnica e profissional no Brasil, se configura como um impasse. Assim, determinadas habilidades e competências mínimas são imprescindíveis à conclusão dos cursos, não sendo responsabilmente possível certificar formação técnica profissional inexistente a estudantes com deficiência com severos comprometimentos e que não alcançam as habilidades mínimas exigidas para a conclusão do curso. Esse é o grande entrave na discussão e aplicação da TE.

As várias interpretações que se configuram na prática sobre a aplicação da TE, no que tange aos estudantes que, devido às suas especificidades, não conseguiram alcançar as habilidades e competências propostas no Projeto Pedagógico do curso, não estão contempladas de maneira clara e direta nos documentos que tratam sobre a certificação por TE. Vale ressaltar que esse fato pode influenciar nas práticas nos cenários escolares dos IFs (OLIVEIRA E CARVALHO, 2020) e ainda na possibilidade de inserção desses estudantes no mundo do trabalho.

Nesse contexto, o IFMG executou uma consulta, em 2021, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com objetivo de instituir, no âmbito do IFMG, uma

forma de certificar estudantes com graves comprometimentos físicos e cognitivos que não desenvolveram minimamente os conteúdos previstos nas etapas de ensino anteriores. O retorno do CNE foi a Nota Técnica 59/2021, orientando o IFMG a conceder a esses estudantes a Certificação Diferenciada, ou seja, uma apropriação do conceito de Terminalidade Específica previsto no artigo 59 da LDB, adequando-o à Educação Profissional Tecnológica” (BRASIL, 2021).

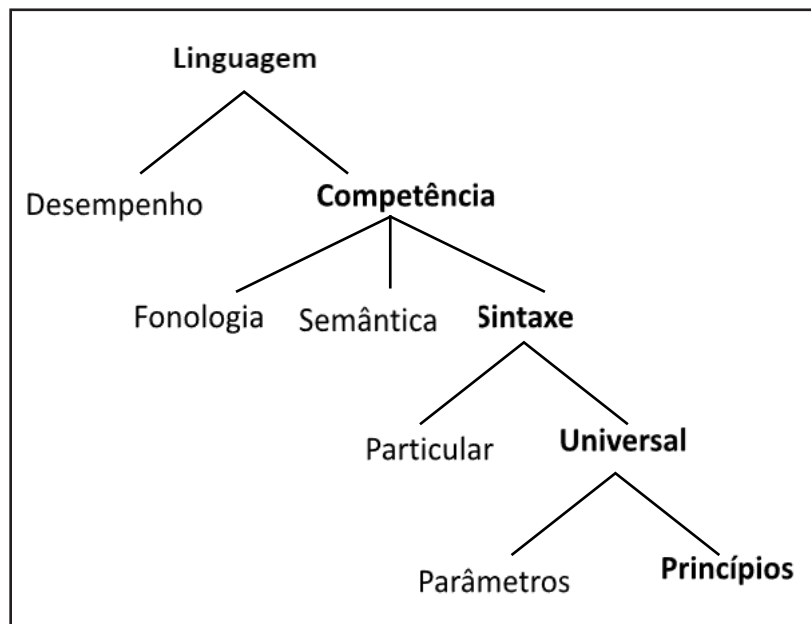
Como se viu, a TE é um tema atual e urgente, ainda que cheio de desafios a serem vencidos. No caso de João, para além da TE, buscou-se descrever as competências linguísticas do aluno para que o documento a ser entregue à família possa ser útil para os percursos futuros do aluno em outras instituições. Como a disciplina escolhida para a descrição de habilidade dele foi a de Língua Portuguesa, a próxima seção trará esclarecimentos e pressupostos teóricos sobre competência linguística.

10.3 Competência Linguística

O comportamento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido também como uma dotação genética interna ao organismo humano, pois se relaciona com um estado da mente/cérebro, independente de outros elementos no mundo (CHOMSKY, 1995). Para o autor, (1995, p. 16), a mente “possui aspectos dedicados à linguagem - a que chamamos a sua Faculdade da Linguagem” especificamente associados à produção e à compreensão da língua. A Faculdade da Linguagem possui um estado inicial desde o nascimento da pessoa, denominado Gramática Universal, cuja complexidade de organização é rica e uniforme para toda espécie humana.

Usaremos um esquema retirado de Borges Neto (2004, p.57) para explicar a trajetória nos estudos da Teoria Gerativa.

Figura 1: Estrutura da Linguagem Humana



Fonte: Borges Neto, 2004, p. 57

A proposição fundamental formulada por Chomsky, traduzida por Borges Neto, é a de que toda criança nasce biologicamente equipada com uma gramática, na qual se encontram todos os dispositivos que possibilitam a aquisição de uma língua natural¹⁴. A Teoria Gerativa defende a ideia de que a linguagem, complexa como é, constitui-se como algo que diferencia os homens dos animais (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002).

Anteriormente às proposições de Teoria Gerativa, o conceito de linguagem era predominantemente compreendido como uma condição social, decorrente de fenômenos externos ao indivíduo. Para Chomsky, entretanto, a linguagem diz respeito à capacidade humana de operar com uma língua, isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido também como uma dotação genética, interna ao organismo humano (e não completamente determinada no mundo externo, como diziam os behavioristas).

Nessa perspectiva da corrente de pensamentos gerativistas, a linguagem é considerada como um objeto da mente. A competência pode ser entendida como aquilo que o falante/ouvinte sabe da sua língua, ou seja, é o conhecimento linguístico internalizado. Isto é, o falante nativo de uma língua apresenta, no nível mental, dispositivos que possibilitam inúmeras combinações, a fim de formar

¹⁴ A língua natural é o sistema de comunicação verbal que se desenvolve espontaneamente no interior de uma comunidade (ex.: português, inglês, japonês, italiano etc.).

palavras, sintagmas, sentenças, mas o real uso da linguagem, por parte dessa pessoa, somente seleciona algumas combinações. Um exemplo disso é o fato de que qualquer criança tem a “competência” para aprender qualquer idioma, porém ela só aprenderá as combinações, sentenças e palavras do contexto em que ela estiver inserida. Nesse caso, ela apresenta conhecimento para vários princípios, que são universais, mas aprenderá apenas alguns parâmetros.

Portanto, a competência é o conhecimento linguístico que temos em nossa mente, o qual é utilizado quando precisamos produzir ou compreender frases, enquanto o desempenho constitui o uso da competência em situação específica. Enfim, o desempenho é o que se fala e o que se compreende quando o outro se comunica, enquanto a competência é a capacidade cognitiva.

No caso do João, para dados da TE, a intenção foi descrever a competência linguística dele e isso só pode ser feito por meio do desempenho, ou seja, de acordo com o que João expressa, conseguimos aferir sobre o que ocorre no módulo mental da linguagem, que chamamos de Sintaxe. É a Sintaxe que se ocupa em entender como as palavras são combinadas entre si para formar as sentenças.

Foi por meio de sentenças apresentadas a João que algumas considerações sobre o desempenho sintático dele estão sendo construídas. A próxima seção será dedicada à apresentação e algumas atividades desenvolvidas com o discente durante trinta dias, no NAPNEE, com auxílio da professora de AEE e da professora de Língua Portuguesa.

10.4 A descrição da competência linguística para a Terminalidade Específica

A descrição a seguir se baseia em atividades aplicadas para o aluno João, no NAPNEE, pela professora de AEE, orientada pela professora de Língua Portuguesa. As ações ocorreram de 08/09/22 a 08/10/2022. Nesse breve período, quatro objetivos específicos foram traçados para avaliar se o discente é capaz de:

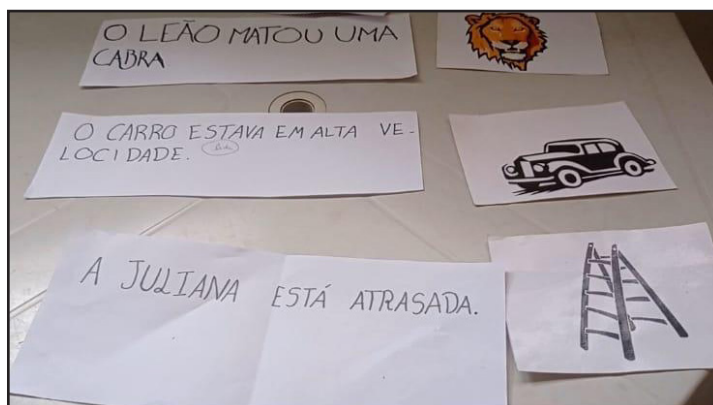
1. Compreender a semântica de sentenças simples, na ordem: sujeito+verbo+objeto/complemento (SVO);
2. Identificar vogais;

3. Diferenciar tempos verbais;
4. Memorizar ações.

Objetivo 1: Compreender a semântica de sentenças simples, na ordem: sujeito+verbo+complemento;

A - A primeira atividade se baseou na amostragem de duas imagens e uma frase para que ele pudesse identificar com o que foi lido, vale dizer que as atividades foram construídas em conjunto com os colegas de sala, por isso, pode-se perceber letras diferentes nas frases que foram construídas na ordem direta, com voz ativa em que o sujeito realiza a ação ou com verbos de ligação que exprimem estado, mas nunca com voz passiva.

Figura 2: Atividade com frases e imagens



Fonte: Imagens registradas pelas autoras (2022).

Imagens: Leão e carro

Frase: O leão matou a cabra.

Depois a frase foi substituída.

Frase: O carro estava em alta velocidade.

Ele identificou a frase relativa à imagem correta. Também foram apresentadas outras gravuras e dito o nome das imagens, ele indicou de acordo com o sentido e apontou corretamente. Acertou todas.

B - Na mesa foram colocadas três imagens e lidas frases que se relacionavam, de acordo com a leitura feita, ele pegava e entregava a que correspondia.

Imagens: Fogão, leão, rádio.

Frases: O fogão é usado para cozinhar;

O leão matou uma cabra;

O rádio alcança longas distâncias.

Depois foram acrescentadas mais cinco imagens.

Imagens: coração, geladeira, girafa, carro e igreja.

Frases: : Desenhei um coração pra você na carta;
A geladeira está cheia de comidas gostosas;
A girafa tem pintas marrons;
O carro estava em alta velocidade
Eu gosto de ir à igreja aos sábados

Nas atividades acima A e B, João conseguiu identificar todas, sem demonstrar dificuldades.

C - Dez imagens foram apresentadas, juntamente com dez frases correspondentes.

A girafa tem pintas marrons.

Figura: girafa

O fogão é usado para cozinhar.

Figura: fogão

O mágico tem uma cartola.

Figura: mágico

O rádio alcança longas distâncias.

Figura: rádio

Eu gosto de ir à igreja aos sábados.

Figura: igreja

Domingo joguei baralho.

Figura: baralho

A geladeira está cheia de comidas gostosas.

Figura: geladeira

A Clara quer ser bailarina quando crescer.

Figura: bailarina

Desenhei um coração pra você na carta.

Figura: coração

O carro estava em alta velocidade.

Figura: carro

João não conseguiu identificar três frases e figuras. São elas:

Figura: mágico, bailarina e baralho

Frases: O mágico tem uma cartola.

A Clara quer ser bailarina quando crescer.

Domingo joguei baralho.

Em uma conversa com familiares de João, foi relatado que o convívio social dele é limitado à família, nunca foi ao circo, cinema e parque. Acredita-se que, por esse motivo, ele pode não ter conseguido identificar as imagens, por não fazer parte de seu cotidiano.

Figura: bailarina

Frases: A Clara quer ser bailarina quando crescer.

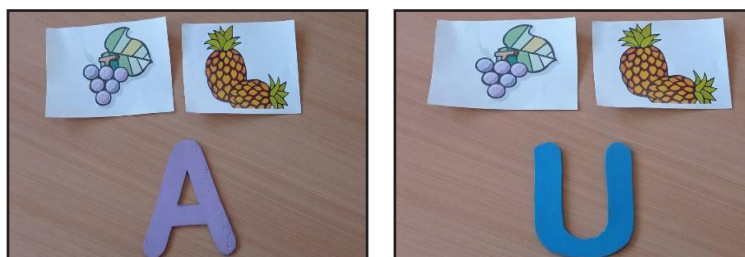
João não reconheceu a figura “bailarina”. Mas quando modificada a frase para: “Melissa gosta de chocolate”, ele toca na figura da **bailarina** e entrega. Isso pode indicar o reconhecimento de gênero feminino e masculino na figura da bailarina.

Objetivo 2: Identificar vogais

Reconhecimento das vogais A e U acompanhado de figuras e estímulo da memória (signo e significante)

Primeiramente, foi apresentada a vogal A, o som dela e depois a figura do abacaxi, logo após foram expostas duas figuras, abacaxi e uva e ele teria que colocar a letra em cima da figura na qual o som da vogal A correspondesse ao início da palavra. Em seguida, o mesmo processo foi feito com a vogal U. Houve a apresentação da letra, do som e da figura “uva”. Expostas as duas figuras, “abacaxi e uva”, ele teria que colocar a letra em cima no qual o som da vogal U correspondesse ao início da palavra. João acertou o som inicial das palavras e a letra correspondente ao som.

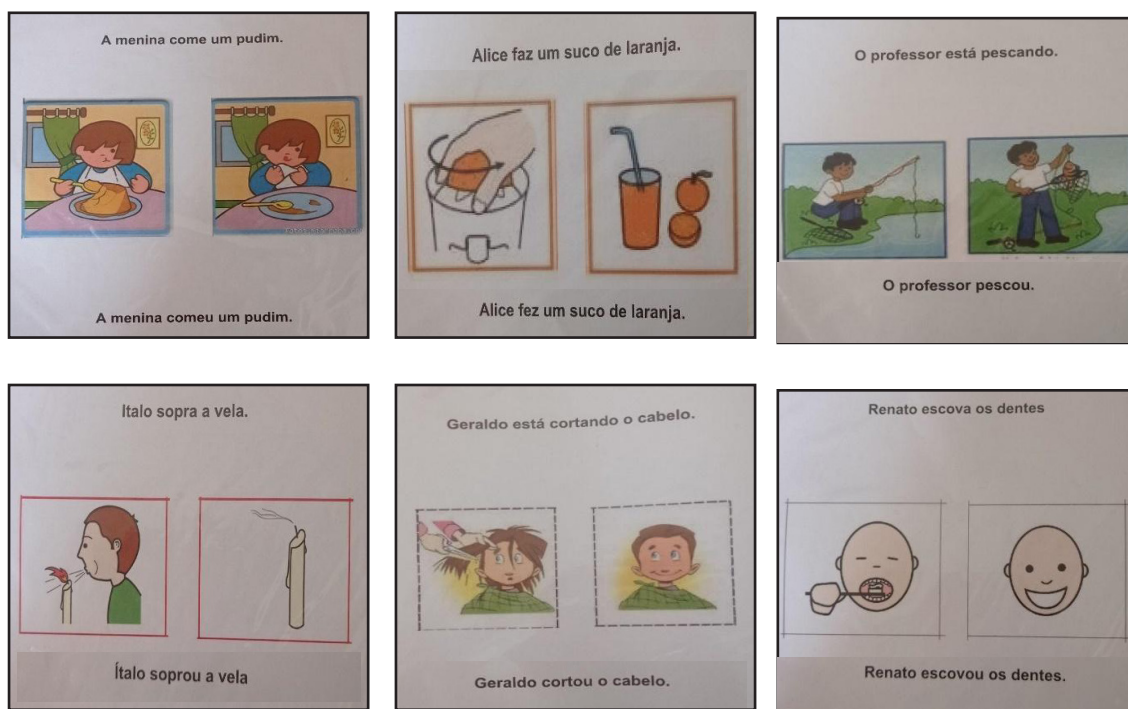
Figura 3 - Identificação de som e imagem



Fonte: Imagens registradas pelas autoras (2022).

Objetivo 3: Diferenciar tempos verbais

Figura 4: Reconhecimento de tempos verbais



Fonte: Imagens registradas pelas autoras (2022).

Após apresentado o material para o discente, essa atividade foi realizada de três diferentes maneiras:

- 1º - Leitura da frase acima das gravuras, com o tempo verbal no presente;
- 2º - Leitura da frase abaixo das gravuras, com o tempo verbal no pretérito perfeito;
- 3º - Leitura das duas frases.

Na primeira tentativa, João não identificou corretamente duas de oito ações temporais: “O professor está pescando” e “Renato escova os dentes”. Na segunda e terceira tentativas, João não soube corresponder três ações, das

oito apresentadas anteriormente “Ítalo soprou a vela”, “O professor pescou” e “Renato escovou os dentes”. Essa atividade demonstrou que tanto nas ações em desenvolvimento (tempo presente), quanto nas ações finalizadas (tempo pretérito perfeito), João não teve um comportamento estável nas identificações do tempo verbal e na duração das ações.

Para essa atividade, levando em conta o número de incorreções que totalizam cinco, em dezesseis ocorrências ao todo, observa-se que houve falha na resposta em um terço das perguntas feitas ao aluno. É uma atividade que precisa ser repetida, certamente, porém a quantidade de incorreções sinaliza que há inconsistência quanto à competência linguística na categoria tempo/aspecto verbal. Quer dizer, a noção temporal apresentada por meio do desempenho linguístico de João pode não estar consolidada na competência linguística dele.

Em relação ao conceito de aspecto verbal, não muito conhecido pelos livros didáticos de língua portuguesa, o aspecto pode ser entendido como uma noção temporal ligada à duração e completude de uma ação, muito mais do que o seu tempo de ocorrência (XAVIER, 2019). Por exemplo, em “Ítalo sopra a vela.” e “Ítalo soprou a vela.”, tem-se uma sentença em que a ação ainda está em desenvolvimento e outra que já foi acabada. Em relação ao módulo mental Sintaxe (citado na seção anterior deste capítulo), sintaticistas defendem que tempo e aspecto são categorias linguísticas independentes na mente, consideradas, muitas vezes, complexas pois os morfemas de tempo e aspecto (sopr-a- e sopr-ou-) surgem após outras categorias no desenvolvimento das crianças.

Vê-se que em idades menos avançadas, as crianças não utilizam os morfemas de tempo em suas sentenças. Essa noção temporal e aspectual surge mais tarde. Dessa forma, a não identificação da duração e completude das ações, por parte de João, pode ser um indicativo de que presente, passado e futuro, assim como ação acabada e não acabada, são categorias que ele ainda não domina, sugerindo uma competência linguística equivalente a de crianças na primeira infância, ou seja, até seis anos. Daí a importância de atividades como essas, pois elas podem sinalizar categorias e níveis a serem trabalhados com o aluno.

Objetivo 4: Memorizar ações

Para estimular a memória do estudante, foi utilizado uma planta em uma vasilha pequena que facilitasse seu manuseio autônomo. Pela manhã, foi mostrada a ele a planta e avisado que, à tarde, quando fosse embora para casa,

ele a levaria. Mas, no dia seguinte, ele teria que trazê-la de volta. Para ele levar e trazer a planta, ninguém poderia lembrá-lo da tarefa em casa. Pedimos à família para que nos ajudasse com essa tarefa.

É importante dizer que João demonstra alegria e empolgação quando faz algo novo e diferente. Quando algo inédito ocorre, ele comunica sobre o fato a todo instante. Essa tarefa ele realizou com sucesso. Sobre memória na rotina, não há relatos que indiquem problemas quanto a isso. Ele lembra aos familiares de remédios e materiais escolares a serem trazidos para o IFMG.

10.5 Considerações Finais

Os Institutos Federais apresentam a proposta de uma Educação Profissional e Tecnológica, entretanto se faz necessário aperfeiçoar os procedimentos de acolhimento e assistência para as pessoas com deficiência. A certificação é, hoje, essa possibilidade de acolhimento na escolarização das pessoas com deficiência, quando não alcançam as habilidades mínimas requeridas para a conclusão dos seus estudos.

Ao estabelecer o Ensino Médio Integrado, os Institutos Federais concebem e concretizam um tipo de ensino médio que garante uma base unitária para todos, baseado em um pensamento de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como alicerce o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Assim, percebe-se que a proposta do Ensino Médio Integrado traz em sua concepção a perspectiva de inclusão escolar. Por outro lado, isso somente será efetivado quando atendidas as condições de acessibilidade em consonância com a luta por uma sociedade que elimine a lógica da desigualdade e exclusão.

Casos como o de João são um dos maiores desafios da inclusão, pois se atende e recebe um discente que já se sabe das dificuldades baseadas no currículo da série em que o aluno foi matriculado, devido às limitações permanentes. Foi devido ao relatório médico de João, e sem perspectivas de fala, alfabetização ou aprendizagem do conteúdo do terceiro ano do Ensino Médio, que se observou a possibilidade de, em vez de ensinar novos conteúdos escolares, compreender detalhadamente o que o aluno sabe, o que, por meio do desempenho, indica a competência linguística mental.

Nesse um mês de atividades com o João no NAPNEE, pôde-se observar que ele relaciona sentenças na voz ativa, com ordem direta SVO. Pretende-se no próximo mês, apresentar as mesmas sentenças e os mesmos desenhos, porém na voz passiva e avaliar se a competência linguística de João demonstrará a mesma habilidade. Exemplo: o leão matou a cabra (voz ativa) e a cabra foi morta pelo leão (voz passiva).

Apesar de o aluno não escrever todas as vogais, ele reconhece os sons e as imagens delas, as noções de signo e significantes com duas vogais demonstrou sucesso na tarefa. Para o próximo mês, pretende-se trazer as outras três vogais e algumas consoantes. A ideia é avaliar em que medida ele reconhece o som e a letra e de quais símbolos do alfabeto.

Sobre a memória, notou-se muita empolgação e alegria do aluno em executar uma tarefa nova. O objetivo para o próximo mês é tornar o teste da memória algo rotineiro para avaliarmos os limites da memória do aluno, uma vez que a memória também é entendida como um módulo mental.

Por fim, a atividade de tempo verbal ou ação temporal foi interessante, pois avaliou a relação entre o tempo verbal e a ação temporal das sentenças. A diferença entre presente e passado, ação em desenvolvimento e ação finalizada é uma noção sintática imprescindível na linguagem para o entendimento do mundo. Notou-se que essas noções não estão totalmente claras para João. Para o próximo ciclo de tarefas, buscar-se-á a repetição dos testes e, para longo prazo, novas imagens e novas frases a partir de verbos no gerúndio, no particípio, no pretérito perfeito e imperfeito. A ideia é encontrar semelhanças nos erros e acertos para identificar conhecimentos já adquiridos em relação à duração das ações.

Como já foi dito anteriormente, o trabalho proposto para o João tem o objetivo de oportunizar experiências de escolarização, buscando propiciar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva. A possibilidade da certificação por Terminalidade Específica pretende descrever com detalhes as habilidades linguísticas do aluno para colaborar com novos e futuros acompanhamentos que ele terá ao finalizar os estudos no IFMG. Acredita-se também, que a TE é um instrumento inclusivo e transparente no processo escolar de aluno com deficiência, pois, ao mesmo tempo que se aprova o aluno para séries seguintes, de forma que ele possa acompanhar a turma e fortalecer seu vínculo afetivo, enumeram-se as habilidades do aluno de forma objetiva e concreta.

Referências

BORGES NETO, José. **Ensaios de Filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 59/2021CGPF/DEE/SEMESP/DEE/SEMESP/SEMESP**. Brasília, DF, 2021. Interessado: Instituto Federal de Minas Gerais- IFMG, Processo sei nº 23000.021163/2021-64, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE Nº 2/2013**. Consulta sobre possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb-002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE Nº 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague, Netherlands: Mouton Publishers, 1957.

HAUSER, Marc D.; CHOMSKY, Noam; FITCH, W. Tecumseh. The Faculty of Language: What is it, Who has it, and How did it evolve?. **SCIENCE**, New York, v. 298, p. 1569-1579, nov. 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Instrução Normativa Nº 10 / 2020**. Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais- IFMG. Belo Horizonte- MG, 2020. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstruoNormativan102020.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira e CARVALHO, Cristina Maria de. **Terminalidade Específica nos Institutos Federais**: um panorama. Rio de Janeiro, RJ, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> /<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48006>. Acesso em: 15 junho de 2022.

PERTILE, Eliane Brunetto e MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Institutos Federais de Educação**: As discussões sobre a Terminalidade Específica e a necessidade do Atendimento Educacional Especializado. 2018. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> / <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i1.45228>. Acesso em: 19 de junho de 2022.

XAVIER, Gláucia do Carmo. **O Aspecto Verbal sob a ótica da Teoria Gerativa**. Curitiba: CRV, 20

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações afirmativas: 17, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 128.

Avaliação: 85, 155, 158, 168, 174, 176, 181, 207.

C

Centro Federal de Educação Tecnológica: 16, 24, 25, 33, 38, 40, 54, 57.

Currículo: 45, 46, 49, 93, 137, 140, 141, 142, 144, 145, 173, 174, 175, 179, 184, 190, 192, 204, 208, 209, 212, 224.

Currículo referência: 18, 173.

D

Desigualdade: 17, 86, 90, 98, 99, 100, 102, 224.

E

Educação do Campo: 19, 192.

Educação Profissional e Tecnológica: 234, 235, 236.

Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 15, 19, 26, 37, 42, 67.

Educação Profissional Tecnológica: 18, 65, 169, 173, 216.

Ensino de história: 18, 149, 156, 172.

Ensino médio integrado: 51, 58, 65, 94, 106, 128, 145, 147.

Ensino remoto: 94, 95, 106.

Escola Técnica Federal: 16, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 33, 42, 54.

F

Fake news: 17, 107, 108, 109, 110, 112, 121, 122, 123, 126, 127.

Família agrícola: 18, 191.

Formação: 17, 18, 19, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 57, 58, 92, 93, 94, 95, 97, 102, 107, 110, 116, 122, 124, 126, 133, 134, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 165, 167, 169, 172, 173, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 201, 204, 207, 209, 210, 213, 215, 224, 231, 235, 236.

Formação integral: 19, 32, 92, 93, 95, 107, 124, 144, 145, 152, 201.

G

Gênero: 10, 17, 44, 45, 84, 85, 86, 87, 91, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 221, 233.

H

História da educação: 16, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 60, 63, 64, 65, 144, 149.

História do Tempo Presente: 16, 43, 60, 61, 67.

I

Inclusão: 19, 88, 99, 109, 113, 114, 115, 117, 118, 211, 213, 224.

Instituto Federal de Minas Gerais: 15, 16, 41, 42, 57, 66, 83, 87, 212, 226.

J

Jogos didáticos: 161, 162.

L

Lei de cotas: 17, 107, 108, 109, 114, 116, 117, 120, 123.

Letramento: 10, 18, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 231, 236.

Literatura: 101.

M

Metodologias ativas: 18, 154, 155, 162.

N

Neotecnicismo: 18, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186.

P

Pandemia: 10, 17, 83, 84, 85, 87, 89, 91, 94, 96, 100, 101, 104, 105, 106, 214.

Pedagogia da alternância: 18, 191, 204, 210.

Pós-verdade: 17, 107, 108, 109, 110, 112, 121, 123.

Precarização: 84, 92, 98, 184.

ProfEPT: 15, 17, 25, 42, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 123, 124, 125.

T

Teletrabalho: 85, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 103, 105.

Terminalidade específica: 10, 19, 211, 212, 213, 214, 216, 218, 225, 227.

Trabalho: 233.

ORGANIZADORES

Adilson Ribeiro de Oliveira



Professor do IFMG - Ouro Branco. Tem Mestrado em Pedagogia Profissional (ISPETP, Cuba), Doutorado em Letras (PUC Minas) e Pós-doutorado em Ciências da Educação (Universidade de Lille, França). Atua em Linguística Aplicada e Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: adilson.ribeiro@ifmg.edu.br

Gláucia do Carmo Xavier



Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, mestre em Educação e pós-doutorado em Estudos de Linguagem. É professora do mestrado PROFEPT e chefe do Setor de Pesquisa do campus Ribeirão das Neves. Dedicar-se aos estudos verbais, redação do Enem e inclusão escolar. E-mail: glaucia.xavier@ifmg.edu.br

Marie Luce Tavares



Professora do IFMG - Ouro Branco. Tem Mestrado e Doutorado em Estudos do Lazer (UFMG) com estágio de pós-graduação em Estudos Culturais na Universidade de Aveiro/Portugal. Dedicar-se aos estudos de Gênero/Sexualidade, Raça/Etnia e Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: marie.tavares@ifmg.edu.br

Raquel Aparecida Soares Reis Franco



É professora do IFMG. Tem Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela UFMG. Tem experiência na área de educação e linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento acadêmico, ensino de língua portuguesa, formação de professores e educação tecnológica. E-mail: raquel.franco@ifmg.edu.br

AUTORES

Adilson Ribeiro de Oliveira



É professor do IFMG - Ouro Branco. Mestre em Pedagogia Profissional (ISPETP, Cuba), Doutor em Letras (PUC Minas) e Pós-doutor em Ciências da Educação (Universidade de Lille, França). Docente e pesquisador do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística Aplicada, Teoria das Representações Sociais e Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: adilson.ribeiro@ifmg.edu.br

Alex Rodrigues Borges



Servidor Técnico-administrativo em educação IFMG – Ouro Branco. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Especialista em Engenharia da Qualidade e Tecnólogo em Gestão da Qualidade. Dedicar-se aos estudos das ações afirmativas na educação. E-mail: alex.rodrigues@ifmg.edu.br

Claudete Aparecida Alves



Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMG Campus Ouro Branco. Tem experiência na área de educação atuando em diversos assuntos, principalmente nos seguintes temas: administração de assuntos educacionais, currículo referência, Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional, Ensino Médio, Educação do Campo. E-mail: claudete.aparecida.alves@educacao.mg.gov.br



Christiane Miranda de Abreu

Técnica em Assuntos Educacionais do IFMG Reitoria. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo PROFEPT. Tem experiência na área de educação, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Inclusiva e Educação Especial e EAD. E-mail: christiane.abreu@ifmg.edu.br

Evaldo Rosa Oliveira



Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - campus Ouro Branco; Especialista em Ciências da Religião, pela Faculdade Internacional Signorelli (2014); Bacharel em Filosofia, pela Faculdade Arquidiocesana de Mariana (2010); Licenciado em Filosofia, pelo Centro Universitário Claretiano (2013). Possui publicações sobre o tema do currículo. E-mail: evaldo.rosa@educacao.mg.gov.br

Gláucia do Carmo Xavier



Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, mestre em Educação e pós-doutorado em Estudos de Linguagem. É professora do mestrado PROFEPT e chefe do Setor de Pesquisa do campus Ribeirão das Neves. Dedicar-se aos estudos verbais, redação do Enem e inclusão escolar. E-mail: glaucia.xavier@ifmg.edu.br

Gilcéia Freitas Magalhães Leal



Servidora da UFOP. Tem mestrado em Educação, pós-graduação lato sensu em Direito do Trabalho e em Direito Administrativo, graduada em História, Direito e Letras. Dedicar-se ao estudo dos direitos trabalhistas e das relações de gênero no mundo do trabalho. E-mail: gfml@ufop.edu.br

Gilzilene de Jesus Caetano



Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFMG). Licenciatura em Hospitalidade e Lazer (CEFET/MG). Especialista em geoprocessamento e graduada em Turismo (UFMG). Interesse nos temas: educação, ciência e tecnologia, e turismo. E-mail: gilze.gil@gmail.com

Gustavo Pereira Pessoa



É professor do IFMG-Campus Ibirité. Doutor em Educação pela PUC-Minas. Atua nos seguintes temas: inserção curricular das tecnologias digitais no ensino, ensino de Biologia, ensino de ciências por investigação e Educação Ambiental. E-mail: gustavo.pessoa@ifmg.edu.br

Idalino dos Santos



Orientador Educacional na Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMG – Campus Ouro Branco. Tem experiência na área de educação do campo e Pedagogia da Alternância. Atua com formação de educadores da Escolas Famílias Agrícolas. E-mail: amefaefa@yahoo.com.br

Ivone Rosa Ferreira de Sá



Pedagoga no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), campus Timóteo e professora na rede municipal de Ipatinga – MG. Graduada em Letras e em Pedagogia. Tem experiência em sala de aula, coordenação pedagógica, assessoria pedagógica e formação de professores. E-mail: ivonerosa@gmail.com

José Fernandes da Silva



Professor do IFMG - São João Evangelista. Mestre em Educação, Doutor em Educação Matemática com estágio na Universitat de Barcelona/Espanha, Pós-doutor em Educação Matemática. Atua nos seguintes temas: formação de professores, Educação Profissional e Tecnológica, Currículo, Educação Financeira e Estatística, Resolução de Problemas entre outros. E-mail: jose.fernandes@ifmg.edu.br

Lorena Vasconcelos David



Atua como jornalista no IFMG. Possui Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo IFMG Campus Ouro Branco e Especialização em Gestão Estratégica da Comunicação pela PUC Minas. É graduada em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em História (Licenciatura) pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: lorenadavid@ifmg.edu.br

Maria Aparecida de Souza



Servidora Técnico-Administrativa em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto desde 1990. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Graduada em Administração Pública pela Universidade Federal de Ouro Preto (2011) e Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Ouro Preto (2013). E-mail: maria.souza@ufop.edu.br

Marie Luce Tavares



Professora do IFMG - Ouro Branco. Tem Mestrado e Doutorado em Estudos do Lazer (UFMG) com estágio de pós-graduação em Estudos Culturais na Universidade de Aveiro/Portugal. Dedicar-se aos estudos de Gênero/Sexualidade, Raça/Etnia e Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: marie.tavares@ifmg.edu.br

Pablo Menezes e Oliveira



Professor do IFMG. Graduado em História (UFOP), com mestrado e doutorado em História - Culturas Políticas (UFMG). Realizou estágio de pós-doutorado em Educação - História da Educação. Dedicar-se ao estudo da história dos conceitos aplicada à História da Educação Profissional, e aos estudos da história do tempo presente na Educação Profissional. E-mail: pablo.menezes@ifmg.edu.br

Raquel Aparecida Soares Reis Franco



Professora do IFMG. Doutora e pós-doutora em Educação pela UFMG. Tem experiência na área de educação e linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento acadêmico, ensino de língua portuguesa, currículo, formação de professores e educação tecnológica. E-mail: raquel.franco@ifmg.edu.br

Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos



Professor do IFMG Ouro Branco. Tem mestrado (Unicamp) e doutorado (USP) em História. Dedicar-se aos estudos de Ensino de História, Educação Patrimonial e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). E-mail: rodolpho.santos@ifmg.edu.br



INSTITUTO FEDERAL

DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Minas Gerais

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFMG, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.



Este livro foi editorado com as fontes: Palatino Linotype, Museo Sans, Oswald e SourceSans Pro

Versão digital (e-book), em acesso aberto, disponível em:
<https://www.ifmg.edu.br/portal/pesquisa-e-pos-graduacao/editora-ifmg>

A obra "Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: entre percursos, desafios e contribuições práticas" é o segundo volume da série "Educação Profissional e Tecnológica no Brasil", coletânea idealizada, produzida e organizada por docentes pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). O livro aborda questões caras à Educação no Brasil e, voltando seu olhar mais diretamente para os Institutos Federais, tem como objetivo maior o de compartilhar conhecimentos construídos em torno de objetos variados que se articulam em vieses históricos, sociais, teóricos e práticos em múltiplas perspectivas e abordagens, sempre ancoradas nas bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se, portanto, de boa oportunidade para se conhecer e/ou refletir sobre aspectos inerentes a esse campo educacional tão importante nacionalmente.