



INSTITUTO FEDERAL BAIANO
CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ANA PAULA OLIVEIRA DE SOUZA

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E CAMINHOS

Catu-BA
2025

ANA PAULA OLIVEIRA DE SOUZA

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E CAMINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Catu do Instituto Federal Baiano, como parte dos requisitos, para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Patricia de Oliveira

Catu-BA

2025

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano
Responsável técnica: Marilina de Araújo Oliveira Bastos, CRB5/1616,
com dados fornecidos pelo autor.

S729r

Souza, Ana Paula Oliveira de
Reflexões sobre a formação continuada de docentes da educação
profissional e tecnológica: desafios e caminhos / Ana Paula Oliveira de
Souza. – 2025.
200 f.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Patricia de Oliveira
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano, Campus Catu, 2025.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Formação continuada de
professores. 3. Práticas educativas. I. Oliveira, Patrícia. II. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. III. Título.

CDD: 370 CDU: 37

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ANA PAULA OLIVEIRA DE SOUZA

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E CAMINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 22 de agosto de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira – IF Baiano/ProfEPT
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira – IF Baiano/ProfEPT
Coorientador

Profa. Dra. Aparecida Meire C. Falco – UEM – Universidade Estadual de Maringá
Avaliadora

Profa. Dra. Cristiane Brito – IF Baiano/ProfEPT
Avaliadora

ANA PAULA OLIVEIRA DE SOUZA

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E CAMINHOS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em: 22 de agosto de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira – IF Baiano/ProfEPT
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira – IF Baiano/ProfEPT
Coorientador

Profa. Dra. Aparecida Meire C. Falco – UEM – Universidade Estadual de Maringá
Avaliadora

Profa. Dra. Cristiane Brito – IF Baiano/ProfEPT
Avaliadora

DEDICATÓRIA

À minha família, cuja força silenciosa e determinação moldaram a base de tudo o que sou. À minha mãe, Dona Maria Lúcia Jesus de Souza, que, com coragem e sabedoria, criou seus filhos na década de 70, com a mão firme de quem sempre acreditou no poder do esforço e da superação. A ela, que foi matriarca e protagonista de uma jornada que parecia impossível, mas que jamais deixou de acreditar!

Aos meus irmãos, Cida, Val e Dai, que juntos compartilhamos os desafios e as vitórias. Dois de nós, com muita luta, conseguimos alcançar a graduação e, com humildade, celebro o fato de ser a única da nossa família, de uma longa geração, a chegar ao mestrado.

Este estudo é, sem dúvida, um reflexo das escadas e pontes que aqueles que me antecederam, com sacrifício e amor, construíram para que eu pudesse caminhar. A todos os que estiveram ao meu lado, direta ou indiretamente, agradeço de coração. Este estudo é, tanto meu, quanto de cada um de vocês.

Não poderia deixar de citar, também, meu esposo, Edézio, pela paciência, persistência e colaboração. Ao lado dele, enfrentei cada etapa dessa jornada com força renovada. E aos meus filhos, Caio e Camila, que me inspiram todos os dias e são minha fonte constante de amor e motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente, de todo o coração, por ter chegado até aqui. Primeiramente, a Deus, na pessoa Una de Jesus e do Espírito Santo. Agradeço a Jesus, manso e humilde de coração, que sempre elevou os oprimidos, deu voz àqueles que não tinham vez e, com seu amor incondicional, transformou vidas. Em uma sociedade elitista e desigual, Ele levantou os caídos, ergueu os silenciados e mostrou a todos o poder da humildade, da fé e persistência.

A este Deus, sou profundamente grata pela força, pelo amparo, pela saúde e pelas condições de estudo que me foram concedidas. Agradeço pela presença constante de Seu Espírito, que me guiou com sabedoria e clareza em cada passo desta jornada.

Este momento, não é apenas meu! É fruto do amor, da fé e apoio de todos aqueles que caminharam ao meu lado. Em especial, agradeço à minha família, pilar fundamental que sustentou minha jornada. Cada um de vocês, que me deu forças, quando os desafios pareciam insuperáveis.

Deus, em sua infinita bondade, me fez forte para seguir, me deu sabedoria para aprender e coragem para alcançar. Que minha gratidão, seja uma constante oração de louvor e reconhecimento a Ele, que me conduziu até aqui, sempre me guiando com sua luz.

RESUMO

Este estudo, intitulado *Reflexões sobre a Formação Continuada de Docentes da Educação Profissional e Tecnológica: desafios e caminhos*, insere-se na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase no estudo da formação continuada dos docentes dessa modalidade de ensino. Integra-se ao macroprojeto 2 – Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT, que busca refletir sobre a atuação docente e os desafios de inclusão e diversidade no contexto da educação profissional. A justificativa para a pesquisa baseia-se na expansão do Ensino Técnico e Profissional no Brasil, especialmente, após a implementação da Lei nº 11.892/2008, que resultou no aumento significativo dos Institutos Federais e na ampliação da oferta de cursos de educação profissional. Esta expansão representou um importante passo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que a EPT se configura como uma modalidade essencial para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica e justa, reforçando, assim, sua relevância no processo de desenvolvimento social do país. No entanto, esta expansão gerou uma crescente demanda por professores, ao mesmo tempo em que, evidenciou a escassez de programas de formação continuada para esses educadores. Nesse cenário, a pesquisa propõe o desenvolvimento de um curso de Formação Continuada (FC), voltado para os docentes da EPT. A metodologia adotada baseia-se no Materialismo Histórico Dialético (MHD), permitindo uma análise dialética e crítica dos fenômenos educacionais, a partir de uma perspectiva histórica e fundamentada nas principais categorias, como totalidade, contradição, práxis, mediação e trabalho, utilizadas como pilares para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a formação dos docentes da EPT. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados métodos qualitativos e quantitativos, incluindo a aplicação de questionários e entrevistas, com o intuito de captar as percepções dos docentes, seus desafios e necessidades formativas. Os resultados revelaram que os docentes enfrentam diversos desafios, como sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura, escassez de políticas públicas, dentre outros fatores, que impactam negativamente o percurso de formação. Identificaram-se, ainda, lacunas significativas na formação teórica dos professores, especialmente, no que se refere à base conceitual da EPT, como omnilateralidade, politecnia e o trabalho como princípio educativo. A pesquisa conclui que a formação continuada é de suma importância para a prática docente na EPT, podendo contribuir de maneira significativa com a prática pedagógica dos educadores. Com base nos resultados obtidos, propõe-se um curso de Formação Continuada, planejado com os princípios de trabalho, omnilateralidade e politecnia, com o intuito de fomentar uma prática educacional mais crítica, reflexiva e inclusiva.

Palavras-chave: bases conceituais; ensino médio integrado; educação profissional e tecnológica; formação continuada; politecnia, omnilateralidade e materialismo histórico dialético.

ABSTRACT

This study, entitled *Reflections on the Continuing Education of Teachers in Professional and Technological Education: challenges and pathways*, is situated within the research line *Educational Practices in Professional and Technological Education (EPT)*, with a focus on the study of continuous education for teachers in this field of education. It is integrated into Macroproject 2 – Inclusion and diversity in formal and non-formal educational spaces in EPT, which aims to reflect on the role of educators and the challenges of inclusion and diversity in the context of professional education. The justification for this research is based on the expansion of Technical and Vocational Education in Brazil, especially, after the implementation of Law No. 11.892/2008, which resulted in a significant increase in Federal Institutes and the expansion of professional education course offerings. This expansion represented an important step toward building a more just and egalitarian society, as EPT is an essential modality for the formation of citizens committed to the development of a more critical and just society, thereby reinforcing its relevance in the country's social development process. However, this expansion has created a growing demand for teachers, while also highlighting the scarcity of continuous education programs for these educators. In this context, the research proposes the development of a Continuing Education (CE) course for EPT teachers. The methodology adopted is based on Historical-Dialectical Materialism (HDM), allowing for a dialectical and critical analysis of educational phenomena from a historical perspective and grounded in key categories such as totality, contradiction, praxis, mediation, and labor, which serve as pillars for a critical reflection on pedagogical practices and teacher training in EPT. To achieve this objective, both qualitative and quantitative methods were used, including the application of questionnaires and interviews, in order to capture the teachers' perceptions, challenges, and formative needs. The results revealed that teachers face several challenges, such as workload overload, lack of infrastructure, scarcity of public policies, among other factors, which negatively impact their training journey. Significant gaps were also identified in teachers' theoretical training, particularly concerning the conceptual foundations of EPT, such as omnilaterality, polytechnic education and labor, as an educational principle. The research concludes that continuing education is of utmost importance for teaching practice in EPT and can significantly contribute to the pedagogical practices of educators. Based on the results obtained, a Continuing Education course is proposed, designed with the principles of labor, omnilaterality, *and* polytechnic education, with the goal of fostering a more critical, reflective, and inclusive educational practice.

Keywords: Conceptual foundations; integrated high school, professional and technological education; continuing education; polytechnic education, omnilaterality and historical-dialectical materialism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 –	Adesão dos professores à participação na pesquisa.....	121
Gráfico 2 –	Formação acadêmica dos professores participantes.....	125
Gráfico 3 –	Distribuição por faixa etária.....	128
Gráfico 4 –	Tempo de atuação docente dos participantes da pesquisa.....	131
Quadro 1 –	Descrição do atual contexto do Ensino Médio Integrado feita pelos participantes.....	135
Quadro 2 –	Desafios identificados pelos participantes no Ensino Médio Integrado.....	138
Quadro 3 –	A percepção dos participantes sobre a integração entre as áreas do conhecimento no Ensino Médio Integrado.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	–	Aprendizagem Baseada em Projetos
AC	–	Atividades Complementares
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEFETs	–	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	–	Constituição Federal
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DCNEPT	–	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica
DCNEPTNM	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica
EAA	–	Escolas de Aprendizizes Artífices
EA	–	Escolas Agrotécnicas Federais
ET	–	Escolas Técnicas Federais
EPT	–	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	–	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC	–	Instituto Federal de Santa Catarina
LBD	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
OMN		Omnilateralidade
PT		Politecnia
PE		Práxis Educativa
PROFEPT	–	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPT	–	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	–	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNA	–	Sistema Nacional de Aprendizagem
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE		Trabalho como Princípio Educativo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1	DA COMUNIDADE À CLASSE: SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA.....	23
2.2	ENTRE ASSISTENCIALISMO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A COMPLEXA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL.....	26
2.2.1	A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: o impacto das leis e os desafios ao longo da história.....	28
2.3	DAS RAÍZES ASSISTENCIALISTAS ÀS TRANSFORMAÇÕES INDUSTRIAIS: A JORNADA DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES NO BRASIL.....	34
2.4	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCACIONAL TRANSFORMADORA.....	42
2.4.1	Trabalho como princípio educativo: reflexões sobre a formação profissional na Educação Profissional e Tecnológica.....	44
2.4.2	Politecnia: disputas e desafios na formação integral.....	54
2.4.3	A Educação como instrumento de transformação social: a omnilateralidade e os desafios da formação humana no contexto brasileiro.....	64
2.5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE REFORMAS E DESAFIOS CONTÍNUOS.....	74
2.6	CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: REFLEXÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	82
2.7	DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE A HEGEMONIA DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.....	99
2.8	A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	103
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO.....	108
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA.....	114

3.2	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	117
3.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	117
3.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	119
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	120
4.1	ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE: DADOS DO QUESTIONÁRIO E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	120
4.1.1	Participação de professores na pesquisa: reflexões a partir das categorias do Materialismo Histórico Dialético.....	121
4.1.2	Formação Acadêmica.....	124
4.1.3	A formação acadêmica e os desafios estruturais: uma análise histórica e social.....	128
4.1.4	A configuração etária e a formação acadêmica docente.....	131
4.1.5	Ensino Médio Integrado: uma perspectiva dialética sobre totalidade, contradição, mediação e trabalho.....	134
4.1.6	Desafios identificados para os professores no contexto do ensino médio integrado.....	137
4.1.7	Percepção sobre a integração das áreas de conhecimento no Ensino Médio Integrado.....	141
4.1.8	Desafios e potencialidades da prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa.....	146
4.1.9	Análise das percepções docentes sobre a formação no Ensino Médio Integrado: desafios, contradições e oportunidades na Educação Profissional e Tecnológica.....	148
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	178
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	198
	APÊNDICE B – ENTREVISTA – CONHECIMENTO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA (FC).....	199

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa sobre a formação continuada de docentes da Educação Profissional e Tecnológica, foi despertado durante uma aula da disciplina Metodologia da Pesquisa, ministrada pelos professores Dra. Patrícia de Oliveira e Dr. Marcelo Souza Oliveira, no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), *Campus* Catu, turma 2023. Este Programa, de acordo com a Resolução-CS nº 22 de 02 de agosto de 2018 (ESPÍRITO SANTO, 2018), é um mestrado profissional oferecido nos Institutos Federais, desde 2018. Conforme o regulamento do ProfEPT (ESPÍRITO SANTO, 2018), artigo 1º, o Programa é definido como:

Uma pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica com um curso de mestrado profissional [...] ofertado em rede nacional, pertencente à área de Ensino e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES do Ministério da Educação.

Parágrafo único. O ProfEPT conduz ao título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ESPÍRITO SANTO, 2018).

Foi nesse espaço pedagógico que tivemos o primeiro contato com os temas relacionados à educação profissional e, também, com as dissertações e os produtos educacionais produzidos pelo ProfEPT, tais como sequências didáticas, cartilhas, vídeos, relatórios, projetos de intervenções, programas técnicos e materiais didáticos, dentre outros. Esses produtos, desenvolvidos exclusivamente por mestrados profissionais, são destinados a espaços formais ou não-formais de ensino. Segundo Freitas e Altoé (2023):

As principais orientações quanto ao papel do Produto/Processo Educacional nos Mestrados Profissionais são dadas pelo Documento de Área. Nele são detalhadas as formas de apresentação, bem como a relação entre ele e a dissertação. A primeira vez que a Área de Ensino traz referências diretas aos Mestrados Profissionais e seus Produtos/Processos Educacionais é no Documento de Área de 2013. No documento é dito que o foco dos Mestrados Profissionais 'está na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino' (Freitas; Altoé, 2023, p. 23).

Assim, destaca-se o mestrado profissional pela ênfase na pesquisa aplicada, em contraste com os mestrados acadêmicos. Esse enfoque proporciona um repertório abrangente que integra reflexões teóricas e práticas, abordando diversos

aspectos da docência. A partir dessa perspectiva, tornou-se evidente para mim que a base conceitual do programa poderia ser convertida em um produto educacional, que pudesse de alguma forma, contribuir para a formação de professores.

Além disso, tal interesse está intimamente relacionado à minha trajetória acadêmica. Em 1997, sob forte pressão familiar e diante da escassez de opções educacionais disponíveis no meu município, conclui o curso de magistério, um curso profissionalizante integrado ao ensino médio, que habilitava profissionais para atuarem como docentes. O principal objetivo desse curso era capacitar profissionais para lecionarem na Educação Infantil, especialmente, em creches e pré-escolas. No entanto, ao concluir o curso, não consegui atuar, não devido a uma proibição direta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (Brasil, 1996), mas pela interpretação dada a essa reforma legal, que impactou as práticas de contratação. O artigo 62 da LDB, que estabelece as condições para a formação de docentes na educação básica, dispõe o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Esse artigo estabelece que, para os professores atuarem na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; a formação deve ser em nível superior, ou seja, por meio de cursos de licenciatura em universidades ou institutos superiores de educação. Contudo, para a educação infantil (creches e pré-escolas), há uma exceção: a formação mínima exigida pode ser em nível médio, mas exclusivamente na modalidade normal, que era o curso tradicional de formação de professores para a educação infantil, sendo ainda reconhecido como suficiente para esse fim.

Em resumo, para atuar na educação infantil, a formação exigida é de nível médio, desde que seja realizada na Modalidade Normal (magistério). No entanto, para atuar no ensino fundamental e médio, é exigida uma formação superior, por meio de licenciatura.

A interpretação desse artigo provocou mudanças significativas nas práticas de contratação e nas exigências para os professores. Após a reforma, embora o artigo 62 permita que os professores com magistério ainda possam atuar na educação

infantil, muitas prefeituras e instituições de ensino passaram a interpretar a reforma de maneira a exigir formação superior para todos os níveis de ensino. Essa interpretação resultou na exclusão de professores formados exclusivamente em magistério, afetando sua possibilidade de atuar.

Como consequência, muitos profissionais viram a necessidade urgente de buscarem uma licenciatura superior, muitas vezes de forma acelerada, a fim de atender às novas exigências de mercado e aos concursos públicos.

Essa mudança de interpretação, embora não tenha imposto uma proibição direta, fez com que os contratantes passassem a priorizar a formação superior, mesmo quando a LDB ainda permitia a atuação de professores com formação de nível médio na educação infantil. A nova exigência, instituída pelos contratantes, tornou-se um grande obstáculo, pois, para muitos jovens brasileiros da classe trabalhadora, como eu, o curso de magistério era visto como o caminho mais acessível para ingressar rapidamente no mundo do trabalho. Conforme pontuado por Ciavatta e Ramos (2011):

[...] é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 32).

Dessa forma, Ciavatta e Ramos (2011) conseguiram caracterizar com perfeição a minha necessidade de emprego e minha frustração com a mudança. Portanto, tive um início de carreira bem complexo, percebendo a dura realidade da dualidade educacional que coincide com a história da luta de classes.

Em 2000, ingressei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para cursar Pedagogia. Lembro-me claramente de estudar didática, psicologia infantil, algumas metodologias de alfabetização, planejamento de ensino, dentre outros componentes curriculares. No entanto, não me recordo, durante todos os anos do curso, de discutir a Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, conclui o curso de Pedagogia em 2005, sem que fossem discutidos ou considerados os desafios, o percurso histórico, as concepções e as contradições da Educação Profissional e Tecnológica. Considero isso um prejuízo para a minha formação, pois iniciei minha vida profissional na educação básica sem o conhecimento de conceitos fundamentais, como a Práxis Educativa (PE), Politecnia

(PT), Omnilateralidade (OMN), Trabalho como Princípio Educativo (TPE), dentre outros. Esses conceitos são essenciais, não apenas para a formação humana e para a classe trabalhadora, mas também para a atuação docente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Até que em 2019, duas amigas ingressaram no ProfEPT – a professora Uilma dos Santos Ramos e a odontóloga Edmony Santos. Moramos na mesma cidade, uma cidade pequena de aproximadamente 50 mil habitantes, e em todos os nossos encontros, ambas começavam a falar sobre o curso, abordando temas como processo de ingresso, bases conceituais, dentre outros assuntos que eram recorrentes. Isso chamou a minha atenção!

Estimulada por elas, decidi prestar o Exame Nacional de Acesso (ENA) ao ProfEPT, no IF Baiano, *Campus* Catu. Tentei sem sucesso por dois anos seguidos, até que em 2023 consegui a aprovação. É importante destacar que estudar a referência bibliográfica destinada ao exame mudou de forma positiva a minha vida pessoal e profissional. Compreender o dualismo educacional que se apresenta no Brasil, nos leva a compreender mais claramente alguns aspectos da prática escolar. Segundo Ciavatta e Ramos (2011):

O termo 'dualismo educacional' é corrente nos estudos da área da educação – a exemplo de Kuenzer (1997, 2005), Landim (2009) e Rangel (2011). Os autores partem, em geral, da evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres. Mas seu uso, com ênfase no resultado da distribuição desigual da escolarização, requer o aprofundamento das bases materiais da sociedade, para que o que deve ser um conceito não seja tratado como antinomia (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 28).

Considerando esse contexto, reforça-se a necessidade de mais atenção à formação inicial e continuada de professores, envolvidos com a educação profissional, uma modalidade que exige a integração de diferentes áreas do conhecimento, impondo desafios diários aos profissionais que atuam nessa modalidade. Nesse sentido, conceitos fundamentais como PE, PT, OMN, TPE, dentre outros, precisam sempre ser estudados e/ou revisados, para que possamos pensar em um ensino médio que compreenda os princípios técnicos, históricos, dialéticos e científicos do mundo do trabalho.

O objetivo principal desta pesquisa é o desenvolvimento de um produto

educacional, na forma de um Curso de Formação Continuada, estruturado com base nos princípios teóricos e conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este curso visa atender ao processo de formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado do Centro Técnico de Educação Profissional, englobando os fundamentos pedagógicos de trabalho, omnilateralidade e politecnicidade no contexto da EPT, com o intuito de colaborar com práticas docentes e a qualidade do ensino oferecido.

A pesquisa buscou analisar as percepções dos docentes, as adaptações curriculares realizadas, mudanças nas práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelos educadores, através de questionário demográfico e entrevista.

Ao considerar os profissionais que atuam como docentes na educação profissional, é essencial destacar os desafios cotidianos enfrentados por esses educadores. Dentre esses desafios, destacam-se a carência de formação continuada, a ausência de políticas públicas específicas para essa modalidade de ensino e as transformações constantes na estrutura organizacional do mundo do trabalho. Esses fatores impõem aos professores a necessidade de formação continuada, que possibilite no mínimo a discussão sobre demandas educacionais e profissionais que emergem nesse contexto dinâmico, conforme argumentado por Maldaner (2017).

Percebemos diariamente os desafios impostos ao trabalho do professor, resultantes das mudanças na estrutura e organização do mundo do trabalho, assim como das políticas públicas do governo federal para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tais desafios demandam do professor da EPT uma formação consistente, pois, em sua rotina, lida com técnicas, tecnologias e ciência, necessitando transmitir isso de maneira didática para seus alunos. Muitas vezes, esse profissional precisa ensinar sem ter recebido uma formação pedagógica adequada para tal (Maldaner, 2017, p. 183).

No contexto abordado, torna-se ainda mais crucial compreender como iniciativas, como o Curso de Formação Continuada (FC), podem colaborar com o enfrentamento e mitigar desafios prementes, visando proporcionar uma formação mais eficaz e alinhada às demandas contemporâneas. A formação pedagógica mencionada por Maldaner (2017) não é consistentemente integrada na formação inicial docente, nos cursos de licenciatura, o que significa que temas relacionados à EPT, nem sempre estão presentes na grade curricular destinada à formação inicial de professores.

Dessa forma, mesmo os professores licenciados, em alguns casos, enfrentam a ausência de uma formação inicial que discuta temas relacionados a EPT que os ajude a discutir e lidar, diariamente, com as técnicas e conhecimentos necessários ao ensino médio técnico. Como observado por Maldaner (2017), a formação de professores para esta modalidade de ensino sempre foi tratada de maneira marginal, superficial e imediatista.

É importante considerar que a EPT vem carregada de inúmeras complexidades, dentre elas, a necessidade de unir ação e reflexão, ou seja, proporcionar uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos, capazes de interferir e transformar uma realidade proposta, distante da ideia capitalista de apenas formar para atender às necessidades do mercado de trabalho. Para Fartes e Santos (2011):

Tratar da docência na EPT, área que, ao mesmo tempo em que compartilha problemas gerais da formação docente, traz diferenciações nada desprezáveis em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino; enfrentar esse desafio, a começar pelo fato de que a educação profissional e tecnológica está mais diretamente exposta às exigências dos setores produtivos e das constantes regulações nas políticas curriculares, além do que uma boa parcela de seus docentes, por ter formação superior nas áreas técnicas, não se identifica como professor, além de não trazer em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica; pensar a docência em meio à diversificação desse público, constituído por graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) originários de áreas técnicas, sem formação para o magistério, e por licenciados para disciplinas da educação básica sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional (Fartes; Santos, 2011, p. 2).

Assim, há uma necessidade de desenvolver programas de formação continuada para os professores, de modo que possam contribuir efetivamente com a realidade educacional, dialogando com as expectativas e desafios do trabalho docente nesta modalidade de ensino. Sob essa perspectiva, um Curso de Formação Continuada, estruturado com a base teórica e conceitual da Educação Profissional, se configura como uma possível alternativa para contribuir com a formação dos professores do Ensino Médio Técnico.

Considerando a carência de formação continuada, a ausência de políticas públicas específicas para a EPT e as transformações na estrutura organizacional do mundo do trabalho, torna-se imperativo desenvolver um Curso de Formação

Continuada (FC), direcionado aos docentes do Ensino Médio Integrado.

Para dar início a esta reflexão, é fundamental estabelecer uma base teórica que envolva, tanto os desafios da formação de professores no Brasil, quanto os princípios centrais da educação profissional, como a OMN, PT e a compreensão do TPE.

Esses conceitos são essenciais para compreender as demandas da formação docente em um contexto em que, por um lado, a educação pode ser direcionada para atender aos interesses do mercado e, por outro, pode se constituir como um espaço de resistência e transformação social. A discussão sobre esses aspectos permite refletir sobre os caminhos possíveis para uma educação que, não apenas forme técnicos, mas também, cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A primeira parte desta fundamentação teórica recorre à análise das transformações históricas nas relações de produção e sua influência sobre as formas de organização social e educacional. Ao abordar o conceito de comunismo primitivo, refere-se a uma fase de organização social em que a produção e a educação eram realizadas de forma coletiva, sem a divisão explícita das classes sociais.

Este período inicial da história humana, conforme descrito por Saviani (1994), destaca a educação como um processo intrinsecamente relacionado ao trabalho, refletindo a ideia de que, ao produzirem a sua existência, os indivíduos se educavam e educavam seus descendentes. Essa concepção, por sua vez, traz à tona uma crítica às transformações ocorridas com a instituição da propriedade privada, que provocou a divisão social do trabalho e a formação das classes sociais.

A segunda parte da fundamentação teórica aborda os conceitos principais que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), já citados, como a omnilateralidade, trabalho como princípio educativo e politecnia. Esses conceitos são fundamentais para a construção de uma educação que se articule com a realidade do mundo do trabalho e que vise à formação integral do indivíduo, preparando-o para os desafios sociais e profissionais. Esses três conceitos são interligados e complementares, formando a base de uma educação profissional, que não apenas capacita aos indivíduos para o exercício de uma profissão, mas

também, os prepara para a vida em sociedade, com uma formação crítica e abrangente diante dos desafios contemporâneos.

Finalizaremos a fundamentação teórica discutindo os desafios e perspectivas da formação de professores no Brasil, abordando como esse processo está intimamente ligado às questões econômicas, políticas, sociais e culturais. Nesta seção, discutiremos a formação de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco na análise de conceitos fundamentais: PT, OMN, TPE e formação de professores. Esses conceitos constituem a base para compreender o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI), especialmente, no contexto da realidade socioeconômica e educacional brasileira.

A formação de professores para a EPT consiste em um grande desafio, já que essa modalidade, diretamente ligada ao trabalho, deve considerar a capacitação profissional para jovens menores de 18 anos, dado o contexto brasileiro. Embora essa realidade decorra de uma condição socioeconômica adversa, a formação docente precisa discutir a possibilidade de preparar jovens que saibam pensar criticamente, analisar e problematizar o significado do ensino médio enquanto etapa final da educação básica.

Parte-se do pressuposto de que, em uma sociedade justa e igualitária, o objetivo é alcançar uma formação integral, omnilateral ou politécnica para todos, assegurada de maneira pública e sob a responsabilidade do Estado. Contudo, reconhece-se que essa realidade ideal e utópica está distante da atual conjuntura capitalista e periférica do Brasil.

Nesse cenário, emerge a questão fundamental: é possível trilhar caminhos em direção a essa utopia em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e econômicas? A resposta encontra-se, em parte, na concepção do EMI, que se apresenta como um "germe" da formação integral ao integrar a educação intelectual, física e tecnológica à formação profissional. Esse modelo educacional, fundamentado em pensadores como Marx, Gramsci, Engels, dentre outros, sugere uma síntese entre educação e trabalho, vislumbrando uma possibilidade formativa que transcenda a simples profissionalização e prepare os jovens para a cidadania plena e a transformação social.

A politecnia e a omnilateralidade são centrais nessa discussão. Enquanto a PT busca integrar conhecimentos técnicos, científicos e culturais, proporcionando uma formação ampla e conectada às necessidades da sociedade; a OMN foca no desenvolvimento integral do indivíduo em suas dimensões intelectual, física, moral e social. Esses princípios, alinhados ao trabalho como elemento educativo, destacam a importância de compreender o trabalho, não apenas como meio de subsistência, mas como prática social que potencializa a formação humana.

Para que tais conceitos sejam efetivamente trabalhados na formação de professores, é indispensável problematizar o papel desses profissionais na construção de uma educação que dialogue com as contradições do sistema capitalista, sem perder de vista os valores de emancipação e transformação social.

Embora estejamos distantes da realização plena de uma educação omnilateral e politécnica para todos, pequenos passos podem ser dados, mesmo em um contexto adverso, rumo a uma sociedade mais justa. A formação de professores comprometidos com essa perspectiva é um componente essencial nessa trajetória, pois são eles os principais mediadores do conhecimento e da prática pedagógica transformadora.

Ao longo destes capítulos, buscaremos articular reflexões teóricas e práticas que reforcem a relevância desses conceitos e sua aplicação no campo da EPT, evidenciando que o EMI pode ser um terreno fértil para a construção de uma educação que fomente as demandas e os direitos da classe trabalhadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DA COMUNIDADE À CLASSE: SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

Nos primeiros momentos da história humana, especificamente no Paleolítico e Neolítico, antes mesmo que as estruturas sociais se resignificassem, prevalecia um modo de vida mais coletivo e integrado, onde as fronteiras entre o trabalho e a educação eram muito menos definidas. Nessa época, não existiam as divisões de classe que conhecemos hoje, e tudo era feito de forma mais comum, com os indivíduos desempenhando múltiplas funções para garantir a sobrevivência da comunidade. Era uma organização na qual o trabalho e a aprendizagem estavam entrelaçados de maneira natural. Contudo, a divisão estruturada e consciente da propriedade privada e a separação dos meios de produção começariam a alterar essa configuração inicial, criando as primeiras distinções sociais e iniciando um processo de transformação que afetaria, tanto o trabalho, quanto a educação. Saviani (1994) afirma que:

Inicialmente prevalecia o modo de produção comunal, o que hoje chamamos de "comunismo primitivo". Não havia classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A medida em que ele se fixa na terra, que então era considerada o principal meio de produção, surge a propriedade privada. A apropriação privada da terra divide os homens em classes (Saviani, 1994, p. 2).

Neste contexto, citado pelo autor, as relações de produção inicial, da existência e, conseqüentemente, a produção do saber, davam-se de forma mais direta. No contato com o outro, os homens produziam sua forma de existência de maneira coletiva e, assim, educavam-se, garantindo a educação de seus descendentes. Em outras palavras, a educação era o trabalho, e o trabalho era a educação.

A partir do momento em que a sociedade é organizada, determinando quem possui e quem não possui os meios de produção, uma nova estrutura social é formada. Agora, com uma sociedade dividida em classes, na qual alguns precisam produzir, enquanto outros apenas usufruem dessa produção, a relação entre educação e trabalho passa por uma transformação profunda. Essa mudança social

implica em uma reconfiguração na dinâmica educacional: a educação deixa de ser uma prática eminentemente coletiva, como nos primórdios, e passa a ser influenciada pelo sistema de classes, refletindo as desigualdades sociais. Assim, a produção do saber e do conhecimento tornam-se sujeitos aos interesses particulares. Segundo Saviani (1994):

Na Antiguidade, tanto grega como romana, ocorre a propriedade privada da terra: temos então a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio (Saviani, 1994, p. 2).

Essa classe, proveniente do não trabalho, carrega consigo o privilégio do tempo livre, sobrevivendo apenas da posse da terra cultivada por outros. Isso acarreta uma mudança significativa no conceito de educação, que agora precisa atender a uma classe, que antes não existia. Anteriormente, os homens aprendiam na vida diária, construindo sua sobrevivência. Agora, surge uma classe com horas vagas que precisam ser preenchidas fora do campo, do manuseio da terra e da relação direta com o trabalho, sendo necessário contar com uma educação nesse contexto. É assim que surge a escola!

Esse modo de organização da educação, ao inserir a escola no contexto da aprendizagem, caracteriza diversas sociedades e diferentes meios de produção. Essa reestruturação vai desde as antigas e clássicas, passando pela Idade Média, até alcançar a sociedade moderna, caracterizada pela vida baseada nas fábricas e não mais apenas no campo. Segundo Saviani (1994):

Algumas características da sociedade antiga persistem na Idade Média, no modo de produção feudal, porque, assim como na Antiguidade, também na Idade Média o meio dominante de produção era a terra e a forma econômica dominante era a agricultura. Na Grécia e Roma, os homens viviam na cidade, mas do campo, porque a vida na cidade era suprida pelo trabalho desenvolvido nos arredores da cidade, que era o trabalho agrícola. Na Idade Média, os homens viviam no campo e do campo, ou seja, viviam no meio rural e da atividade agrícola (Saviani, 1994, p. 3).

Apesar de uma longa e gradual diferenciação nos meios de produção, desde a antiguidade até o período considerado moderno, o conceito de educação passa por mudanças significativas, infelizmente, na grande maioria das vezes, voltadas

apenas para atender aos diferentes interesses. Assim, a educação torna-se distinta para a classe que detém os meios de produção e para aquela que trabalha para garantir a própria sobrevivência, além de assegurar a manutenção da classe dominante. Em outras palavras, surge uma dualidade educacional: uma educação destinada à classe dominante e outra voltada para aqueles que não possuem os meios de produção. De acordo com Canali (2010):

Com a necessidade de integrar ao sistema produtivo, o ensino básico qualificou os trabalhadores para operacionalização de maquinário, por meio da integração de qualificação mínima no currículo. No que tanga às tarefas mais específicas, foram criados os cursos profissionais dispostos no interior das firmas e do sistema de ensino. Consideravam os padrões escolares, porém, atendendo as necessidades de produção. Assim, surgiu as escolas profissionais e as de formação geral (Canali, 2010, p. 24).

Com a intensa e constante transformação hegemônica do sistema produtivo e a crescente acumulação de capital, o ensino básico rapidamente foi absorvido por essa dinâmica. O objetivo era claro: qualificar os trabalhadores para operarem um maquinário. Para atender a essa demanda, tornou-se necessário incorporar uma qualificação mínima ao currículo, garantindo que os profissionais estivessem apenas e, exclusivamente, capacitados a operar as tecnologias em uso.

Entretanto, compreendendo que as exigências do mercado demandavam habilidades específicas, além das básicas, surgiram os cursos profissionais. Estes foram desenvolvidos tanto dentro das empresas quanto dentro do sistema de ensino, proporcionando uma formação mais especializada e alinhada apenas com as necessidades produtivas de cada setor.

Em síntese, a transformação da educação e do trabalho, ao longo da história, especialmente, com a estruturação das primeiras classes sociais, reflete um processo de adaptação da sociedade às novas e severas demandas econômicas. A partir de um modelo comunitário e coletivo, as mudanças sociais e produtivas abriram um longo caminho para uma divisão estruturada e consciente entre trabalho e educação, caracterizada por uma intensa e perversa dualidade educacional.

Essa dualidade se refletiu, ao longo dos séculos, principalmente, na formação profissional, até ser consolidada como um elemento-chave para o desenvolvimento econômico e social das nações.

No Brasil, a história da educação profissional e tecnológica se entrelaça com esse processo de transformação hegemônica, além de apresentar peculiaridades próprias que refletem a complexidade social e econômica do país. De um lado, a necessidade de atender às demandas exclusivas do mercado de trabalho, impulsionada pela industrialização e pelo desenvolvimento econômico, exigia uma educação técnica. De outro, a educação profissional, marcada por um assistencialismo intrínseco, refletia as condições sociais e a marginalização de amplos segmentos da população.

Dessa forma, é possível perceber que a educação profissional no Brasil, tornou-se um instrumento essencial para o desenvolvimento econômico e ainda enfrenta o desafio de promover a emancipação, bem como o desenvolvimento integral dos trabalhadores. Para entender melhor essa história e os desafios atuais, é necessário explorar o contexto histórico, social e dialético desse modelo educacional e o papel crucial da educação técnica na formação dos trabalhadores brasileiros.

2.2 ENTRE ASSISTENCIALISMO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A COMPLEXA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL

E no Brasil, qual é a história da educação profissional e tecnológica? Essa pergunta não é fácil de responder, nem direta. No entanto, ela é essencial para compreendermos melhor a história do nosso país no que diz respeito ao trabalho, educação e formação dos docentes envolvidos nessa modalidade de ensino, responsável por "preparar" trabalhadores.

A trajetória da educação profissional no Brasil é marcada por uma dualidade intrigante: de um lado, a formação para o mercado de trabalho; de outro, um certo assistencialismo que permeou diversas épocas. Desde os primórdios coloniais, a educação profissional estava intrinsecamente ligada à necessidade de formar mão de obra para atender às demandas econômicas da época. No entanto, essa formação, muitas vezes, assumia contornos assistencialistas, especialmente, para os segmentos considerados mais marginalizados da sociedade.

No período colonial, os primeiros aprendizes eram predominantemente indígenas e escravizados, e a formação era voltada para atividades agrícolas, em

especial, a produção açucareira nos engenhos. Esse modelo refletia um viés assistencialista, pois visava mais atender às necessidades de mão de obra do que propriamente oferecer uma educação profissional estruturada. Como afirma Fonseca (1986):

A aprendizagem que se fazia naqueles estabelecimentos, se tinha de comum com a que se realizava nos engenhos o fato de ser ministrada sem método e sem caráter sistemático de ensino, diferia dela, entretanto, fundamentalmente, por se dirigir aos elementos brancos da sociedade, filhos de colonos ou de pequenos funcionários das próprias casas onde se trabalhava o ouro. Além disso, surgia com o aspecto de preparo de pessoal para as necessidades do serviço, não aparecendo cercada das ideias de assistência a menores desvalidos, que mais tarde tolheriam o desenvolvimento do ensino de ofícios (Fonseca, 1986, p. 80).

Com o passar dos séculos, essa tendência persistiu sob diferentes formas. A chegada da família real ao Brasil encontrou um cenário crítico: com a saída dos jesuítas e a falta de desenvolvimento industrial, a necessidade de formar uma mão de obra qualificada tornou-se evidente. Nesse contexto, foram lançadas as bases para uma educação mais estruturada. Iniciativas como a criação da primeira escola técnica no país e a oferta de instrução primária gratuita para todos os cidadãos começaram a despontar. As escolas normais da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e a fundação do Colégio Imperial Dom Pedro II foram passos nessa direção. De acordo com Fonseca (1986):

O Colégio das Fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil (Fonseca, 1986, p. 102).

No final do século XIX, a Proclamação da República, em 1889, e a promulgação da Constituição de 1891 trouxeram um marco histórico, definindo responsabilidades educacionais: a União ficou incumbida do ensino superior, enquanto os estados passaram a legislar sobre o ensino primário e secundário. Entretanto, ainda havia questões em aberto entre os estados, como a obrigatoriedade e a gratuidade da educação, revelando a complexidade do panorama educacional brasileiro da época (Cordão; Moraes, 2017).

Esse período também foi marcado pelo incremento do ensino agrícola, inicialmente voltado para a formação de chefes de cultura, administradores e capatazes. Em 1908, foram criadas três escolas médias ou teórico-práticas em agricultura e oito escolas de aprendizado agrícola (Cordão; Moraes, 2017, p. 40).

Ao analisarmos a trajetória da educação profissional no Brasil, percebemos como ela reflete o percurso social e econômico do país, alternando entre atender às demandas de mercado e oferecer suporte assistencialista.

A história desse ensino evidencia um movimento constante de adaptação às necessidades produtivas de cada época. Diante dessa complexidade histórica, é essencial aprofundarmos nossa compreensão sobre as transformações e desafios enfrentados pela educação profissional no Brasil, explorando suas raízes, mudanças e o impacto contínuo na formação dos trabalhadores e no desenvolvimento econômico. Vamos, então, examinar um pouco mais essa trajetória para entender os caminhos que levaram à configuração atual do ensino técnico e profissional no Brasil.

2.2.1 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: o impacto das leis e os desafios ao longo da história

Quanto ao caráter assistencialista desta modalidade educacional, destacam-se os vários textos, das diversas legislações, que se voltaram diretamente para as “classes menos favorecidas”, para os “desvalidos da sorte”, para os “abandonados”, dentre outras conotações. Ao contrário, a classe favorecida de sorte e abastada economicamente, de acordo com Kuenzer (1997), gozaria da educação geral, propedêutica e iriam, ao término dos estudos, ocupar posições de poder em função do conhecimento adquirido (Alves, 2010, p. 2).

A citação de Alves (2010, p. 2) nos possibilita refletir um aspecto fundamental da educação profissional no Brasil, desde suas primeiras normatizações legais, destacando seu caráter assistencialista. A educação técnica era, inicialmente, voltada para as 'classes menos favorecidas', como os 'desvalidos da sorte', em um esforço de inclusão social que, paradoxalmente, se distanciava das elites, as quais gozavam da educação geral.

A trajetória da educação profissional no Brasil começou a ser construída no início do século XIX, quando o governo estabeleceu o Colégio de Fábricas em 1809, representando a primeira ação governamental voltada para a formação profissional. Em 1854, foram criados os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, marcando

uma abordagem inicial de caráter assistencialista voltada para jovens em situação de vulnerabilidade social. Anos mais tarde, entre 1858 e 1886, foram fundados os Liceus de Artes e Ofícios, oferecendo formação em áreas como marcenaria, serralheria e artes gráficas.

O marco de 1909 consolidou o ensino técnico com o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), instituído pelo então presidente Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs). Essas escolas foram concebidas para suprir a necessidade de formação de mão de obra em ofícios.

Em 1917, a educação profissional tornou-se obrigatória em instituições educacionais, e em 1920, a criação da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico passou a supervisionar diretamente as Escolas de Aprendizes Artífices, reforçando o papel do Estado na formação técnica.

Entre 1930 até 1937, muita coisa aconteceu no campo da educação profissional. O Decreto nº 5.241, de 1927 (Brasil, 1927), tornou o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias supervisionadas e mantidas pela União. Em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde Públicas centralizou a gestão das escolas de aprendizes e outras instituições de ensino técnico, consolidando uma política educacional mais unificada.

A Constituição de 1934 (Brasil, 1934) reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, incluindo a educação técnica como parte fundamental do desenvolvimento econômico e social do Brasil. Em 1937, a nova Constituição (Brasil, 1937) abordou, explicitamente, o ensino técnico profissional e industrial como uma prioridade nacional. O Decreto-Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (Brasil, 1937) transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, com cursos mais organizados, abrangendo diferentes ramos e graus de ensino, todos supervisionados e financiados pela União.

Durante o período de 1942 a 1946, o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, liderou a Reforma Capanema, um conjunto de mudanças que estabeleceu as Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro. Um dos marcos iniciais dessa reforma foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), por meio do Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942). Esse Decreto

tinha como objetivo fundamental a formação de mão de obra qualificada para atender às necessidades da indústria nacional.

Para dar continuidade a essa transformação, o Decreto nº 4.127, também de 1942, reorganizou as escolas industriais e técnicas, introduzindo um modelo de formação dividido em dois ciclos: o técnico, focado na qualificação profissional, e o pedagógico, voltado para o desenvolvimento educacional mais amplo. Em seguida, o Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942) estabeleceu a estrutura do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos distintos: o ginásio e o colegial. Por fim, o Decreto nº 8.530 (Brasil, 1946) regulamentou o ensino normal, criando as bases para a formação de professores. Esses decretos, de maneira sequencial, reforçaram a estrutura educacional brasileira, estabelecendo as fundações para o sistema de ensino técnico e profissional, até então.

Em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi criado para atender às demandas do setor comercial. No mesmo ano, a Constituição de 1946, promulgada em setembro, marcou o retorno do Brasil ao regime democrático, após a ditadura do Estado Novo (1937-1945), instaurada por Getúlio Vargas. Essa Constituição trouxe avanços significativos, como a ampliação dos direitos individuais, o fortalecimento do federalismo e uma maior atenção à educação. Entre as mudanças, destacou-se a obrigatoriedade da oferta de ensino profissionalizante, garantindo vagas para jovens e impulsionando a expansão dessa modalidade de ensino.

Nos anos 1950, a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950 (Brasil, 1950) concedeu acesso ao ensino superior para alunos que concluíam cursos técnicos e agrícolas. A Lei nº 1.821 (Brasil, 1953) definiu regras de equivalência entre o ensino técnico e o acadêmico, e o Decreto nº 34.330 (Brasil, 1953) consolidou essa equivalência, permitindo um maior acesso ao ensino superior para formados em cursos técnicos. Em 1959, o Decreto nº 47.038 (Brasil, 1959) transformou as escolas industriais e técnicas em Escolas Técnicas Federais (ETFs), com autonomia didática e de gestão, visando atender à demanda crescente por qualificação profissional no contexto de industrialização acelerada.

A década de 1960 foi marcada, como a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), que

equiparou o ensino técnico ao acadêmico, eliminando a exigência de exames para acesso ao ensino profissional. Em 1967, o Decreto nº 60.731 (Brasil, 1967) transferiu as fazendas-modelo do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, transformando-as em escolas agrícolas, e em 1968, a Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) autorizou a criação de cursos superiores para tecnólogos, expandindo a educação tecnológica.

A Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) tornou obrigatória a oferta de ensino integrado ao segundo grau, incluindo a formação profissional. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A Lei nº 7.044 (Brasil, 1982) reformulou a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), retirando a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau, permitindo que cada instituição decidisse sua oferta.

Com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a educação pública passou a ser considerada um direito universal, promovendo uma relação mais direta entre educação e trabalho. A Lei nº 8.948 (Brasil, 1994) instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando gradualmente as ETFs e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em CEFETs, e estabelecendo parcerias com estados, municípios, setor produtivo e ONGs para expandir a oferta de educação profissional.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) – incluiu um capítulo específico para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), enquanto o Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997) separou o ensino técnico do ensino médio, dificultando a integração entre as modalidades. Em 1999, a Resolução CNE/CEB nº 4 (Brasil, 1999) estabeleceu diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico, e em 2002, a Resolução CNE/CP nº 3 (Brasil, 2002b) estabeleceu diretrizes para a educação tecnológica de nível superior.

No início dos anos 2000, o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004) permitiu a reintegração do ensino técnico ao ensino médio, rompendo com as restrições do Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997). A Lei nº 11.195 (Brasil, 2005) iniciou um plano de expansão da rede federal de educação profissional, com a criação de 60 novas unidades, enquanto o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(PROEJA), implementado em 2006, ampliou a oferta de educação técnica para jovens e adultos. Em 2008, a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), consolidando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), enquanto a Resolução nº 3 (Brasil, 2008) implementou o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 6 (Brasil, 2012) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEM), regulando formas de oferta integrada e subsequente, garantindo uma formação alinhada com a educação básica e uma organização curricular que prioriza o trabalho como princípio educativo. Segundo Moura (2013):

Por outro lado, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) apontam claramente para a perspectiva da formação humana integral, conforme explicitado no artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 02/2012: Art. 5º O ensino médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I – form.ção integral do estudante; II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; [...] § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Moura, 2013, p. 718).

Pode-se destacar a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) como um marco normativo que propõe um ensino médio alinhado à perspectiva da formação humana integral. A Resolução CNE/CEB nº 2 (2012) evidencia que o ensino médio deve transcender a simples transmissão de conteúdos e preparar os estudantes para se posicionarem de maneira ativa, crítica e criativa, frente à complexidade do mundo contemporâneo.

A formação integral, como descrita no artigo 5º, é fundamentada em princípios essenciais como o trabalho, a pesquisa, a ciência, a tecnologia e a cultura. Esses elementos, integrados ao currículo, promovem uma concepção ampliada de educação que reconhece o papel do trabalho não apenas como uma atividade

produtiva, mas como um meio ontológico de transformação e realização humana. Ao entender o trabalho como mediação no processo de produção da existência, reconhece-se sua dimensão pedagógica e emancipatória, permitindo que o estudante desenvolva uma visão crítica sobre sua relação com a sociedade e o mercado.

Além disso, a abordagem da ciência e da tecnologia, não apenas como ferramentas de produção, mas como elementos historicamente construídos e marcados pelas relações sociais, reforça a importância de formar jovens que compreendam os processos de transformação social e sejam capazes de intervir neles. Essa concepção rompe com uma visão fragmentada de conhecimento e propõe uma articulação entre saberes, que dialogam com a realidade concreta dos estudantes.

Por fim, o reconhecimento da cultura como um processo dinâmico de construção de significados ressalta a importância de uma educação que valorize a diversidade de expressões e perspectivas, promovendo valores éticos, políticos e estéticos. Essa visão amplia o horizonte educacional, permitindo que o ensino médio atue como um espaço de formação cidadã e de fortalecimento da identidade cultural e social dos jovens.

A partir dessas premissas, é possível argumentar que a implementação das DCNEM oferece um caminho promissor para a construção de um ensino médio que efetivamente integre a formação geral e técnica, garantindo o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, é necessário questionar como essas diretrizes são efetivamente aplicadas na prática e quais desafios precisam ser superados para que a formação integral seja uma realidade, especialmente, em um contexto de desigualdades sociais e educacionais, como o brasileiro.

Assim, a citação de Moura (2013) evidencia, não apenas a riqueza conceitual das DCNEM, mas também a necessidade de um compromisso ético e político para transformar esses princípios normativos em práticas pedagógicas efetivas. Essa transformação exige esforços coordenados entre educadores, gestores, estudantes e a sociedade em geral, com o objetivo de construir uma educação pública de qualidade que promova a equidade e o desenvolvimento humano integral.

Destacando que as transformações na educação profissional no Brasil, ao

longo dos séculos, não foram apenas fruto de decisões governamentais, mas resultado de uma longa luta de classes. Cada mudança e avanço refletiram em disputas sociais e econômicas, expressando, tanto as aspirações dos trabalhadores por melhores condições, quanto o interesse das classes dominantes em adequar a educação às suas necessidades produtivas. Assim, é fundamental compreender os frutos dessa luta e como as mudanças estruturais influenciaram diretamente a formação dos trabalhadores e os rumos do país. Na próxima seção, exploraremos em detalhe essa jornada, com foco nas raízes assistencialistas e nas transformações industriais que moldaram e continuam a moldar a educação do país.

2.3 DAS RAÍZES ASSISTENCIALISTAS ÀS TRANSFORMAÇÕES INDUSTRIAIS: A JORNADA DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES NO BRASIL

Mesmo correndo o risco de sermos um pouco repetitivos, optamos por refletir sobre alguns acontecimentos históricos que marcaram a educação profissional no Brasil, descritos anteriormente na seção (2.2.1), desde suas raízes assistencialistas, até as transformações trazidas pela industrialização.

O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909) instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) durante o governo de Nilo Peçanha. Essas escolas tinham como principal objetivo o ensino de ofícios como alfaiataria, carpintaria, marcenaria, sapataria e atividades relacionadas ao cultivo da terra. Além disso, ofereciam ensino de alfabetização. No entanto, o currículo e a política educacional dessas escolas ainda estavam fortemente ligados ao projeto assistencialista adotado pelo país na época.

A criação dessas instituições refletia a política educacional por meio de um modelo de formação influenciado pelo positivismo, e também refletia a política industrial emergente, concebida para atender às demandas do capital de uma população e uma realidade pós-abolição da escravidão, o estabelecimento da república e o advento de novos paradigmas de produção. De acordo com Silva e Ciasca (2021), o texto inicial do decreto cita que:

Que o aumento da população nas cidades exige que as classes proletárias sejam facilitadas com os meios para superar as dificuldades cada vez maiores na luta pela existência; Que, para isso, é necessário não apenas proporcionar aos filhos dos menos favorecidos a preparação técnica e intelectual necessária, mas também fazê-los adquirir hábitos de trabalho produtivo, afastando-os da ociosidade ignorante, que é a escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Silva; Ciasca, 2021, p. 79).

A partir da citação de Silva e Ciasca (2021), é possível perceber que essas instituições surgiram, portanto, em resposta à crescente urbanização e industrialização do país, representando uma transição de uma economia, predominantemente agrícola, para uma mais voltada para as cidades, indústria e o mercado. Seu alinhamento com uma abordagem assistencialista e sua ênfase em ofícios tradicionais refletiam uma visão limitada sobre o potencial transformador da educação profissional, sem incorporar as demandas e oportunidades à classe trabalhadora. Ao contrário, servia mais com um instrumento de controle social.

Como vimos na seção anterior (2.2.1), durante a década de 1930, houve avanços na oferta de cursos e na industrialização do país, marcando uma transição econômica. Cordão e Moraes (2017, p. 41) pontuam que:

Essa decisão ocorreu no bojo de uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional no Brasil, voltado para o atendimento dos requerimentos do mundo do trabalho e não apenas para tirar menor da rua, diminuir a vadiagem ou atender os desafortunados da sorte, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. A perspectiva já estava se alterando de uma visão assistencialista para uma visão desenvolvimentista (Cordão; Moraes, 2017, p. 41).

Nesse período, embora o ensino profissional tenha se tornado uma prioridade do Estado, sua abordagem não se limitava mais apenas ao assistencialismo. A perspectiva desenvolvimentista passou a ganhar força, consolidando-se, também, como mais um elemento na estruturação dessa modalidade de ensino.

Durante o período de 1942 a 1946, sob o governo de Getúlio Vargas, o Brasil testemunhou uma série de decretos voltados para a reforma educacional, destacamos, anteriormente, que esse período ficou conhecido como a Reforma Capanema. Essas medidas buscavam regular e fortalecer a educação profissional, com foco na organização do ensino industrial e na parceria entre setores público e privado.

O Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942) foi emblemático ao instituir o SENAI, visando a estruturação do ensino industrial. No entanto, essa iniciativa, também, resultou em uma vantagem significativa para o setor privado em detrimento do público. Isso porque, ao delegar ao SENAI a responsabilidade pela formação profissional, o Estado transferiu para as entidades patronais a gestão direta desse ensino, permitindo que a indústria moldasse a qualificação da mão de obra, conforme suas necessidades imediatas.

Essa relação favoreceu aos interesses do empresariado, que passou a contar com trabalhadores tecnicamente preparados, sem necessidade de investimentos diretos em sua formação inicial; enquanto o Estado arcava com a estrutura e regulamentação desse ensino. Como consequência, a educação profissional ficou, cada vez mais, voltada à adaptação do trabalhador às exigências produtivas do mercado e, não necessariamente, à sua formação íntegra.

Logo em seguida, o Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942) detalhou de forma minuciosa a organização do ensino industrial, reforçando a prioridade dada à formação profissional voltada para o mercado e, consequentemente, atendendo aos interesses do capital da época.

Já em 1946, o governo voltou sua atenção para a reorganização da educação em diferentes níveis de ensino. Nesse contexto, o Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946) merece destaque por regulamentar o ensino normal, consolidando a formação de professores para o ensino primário. Além disso, os Decretos nº 8.621 e nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946) instituíram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ampliando a oferta de educação profissional voltada ao setor comercial. Por fim, o Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (Brasil, 1946) organizou o ensino agrícola, fortalecendo a qualificação de trabalhadores para o setor rural.

As décadas seguintes foram igualmente marcadas por reformas e regulamentações que moldaram o sistema educacional brasileiro. Destacam-se a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950 (Brasil, 1950), que permitia a matrícula no ensino superior para jovens que concluíam cursos técnicos e agrícolas, e a transformação das escolas industriais e técnicas em escolas técnicas federais, garantindo-lhes autonomia didática e de gestão em 1959.

Já nos anos 1960, o Brasil passou por profundas transformações sob o regime militar, em um contexto de intensas tensões políticas e sociais. Embora não seja possível abordar todos os aspectos desse período, é fundamental destacar as mudanças estruturais implementadas após 1964, que impactaram diretamente o setor educacional, com ênfase na formação profissional. O regime, ao consolidar seu projeto de modernização e desenvolvimento econômico, passou a enfatizar a formação de mão de obra especializada, alinhando ainda mais a educação aos interesses do capital e da expansão industrial. Esse modelo educacional, pragmático e funcionalista visava instrumentalizar o ensino para atender às demandas do mercado. Segundo Alves (2010):

[...] a partir de 1964, com o projeto de modernização do país, o Estado ditatorial enfatizou a educação profissional, dada a necessidade do mercado por mão-de-obra especializada para as indústrias e para as empresas do próprio Estado que se encontrava ampliado para criação da estrutura de encaminhamento e sustentação do padrão capitalista monopolista (Alves, 2010, p. 2).

A partir dessa perspectiva, é possível perceber como a ditadura militar utilizava a educação como um instrumento de adaptação às exigências do setor produtivo, reforçando um modelo técnico e funcionalista que limitava a formação crítica e integral dos estudantes.

Com a promulgação da Constituição de 1967 (Brasil, 1967) e a centralização política e educacional, o regime consolidou o controle estatal sobre as instituições de ensino, com um foco crescente no ensino técnico-profissionalizante. A Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que tornava obrigatório o ensino profissionalizante no nível médio, foi uma das expressões dessa política educacional. A justificativa do governo era que essa medida aproximaria a formação escolar das demandas do mercado de trabalho, garantindo a qualificação técnica aos estudantes. No entanto, essa medida foi amplamente criticada por restringir a formação geral dos alunos e transformar o ensino médio em uma via predominantemente voltada para o trabalho, reduzindo, assim, as possibilidades de acesso ao ensino superior. Como aponta Alves (2010):

[...] através da criação de uma nova Lei de diretrizes e bases e de vários decretos, o Estado Ditatorial buscou resolver o problema da falta da força de trabalho capitalista pelo incremento da educação profissional em vários níveis, seja pela educação fornecida por seus estabelecimentos ou pela oferta do setor privado de vários cursos de curta e média duração (Alves, 2010, p. 2).

Essa transformação no modelo educacional visava atender às demandas imediatas da economia, mas acabava por limitar o desenvolvimento de uma formação crítica e reflexiva nos jovens. O regime militar utilizava a educação não como um meio de emancipação, mas como um mecanismo de conformação social, perpetuando desigualdades e criando barreiras para o acesso ao ensino superior.

Além disso, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), ao regulamentar o ensino primário e secundário, consolidava uma educação voltada para as necessidades do mercado, mas com graves falhas em sua implementação. A formação técnica foi vista como a principal vertente da educação, mas a realidade das escolas públicas, especialmente nas redes estaduais, evidenciou as dificuldades em oferecer essa educação de qualidade.

A falta de infraestrutura, como laboratórios e materiais adequados, somada à escassez de recursos, levou ao fracasso da política de profissionalização no ensino de segundo grau. Como destaca Alves (2010, p. 3): “[...] o fracasso da profissionalização foi inevitável porque não interessava à rede pública um investimento tão alto, visto que seu interesse maior se concentrava nos lucros.”

A falta de recursos para a implementação de um sistema educacional de qualidade resultou em um abismo entre as intenções da Lei e sua execução prática. A educação pública foi prejudicada pela ausência de investimentos significativos, o que se refletiu na baixa qualidade do ensino oferecido e no afastamento cada vez maior do Estado da responsabilidade com a educação de qualidade. Essa realidade se reflete nas palavras de Pereira (1997, p. 21), que afirma:

[...] as propostas educacionais desta década já nasciam frágeis em consequência de um Estado agigantado e corrompido por fortes práticas clientelistas que, na verdade, só fortaleciam o grupo dominante da sociedade, ao mesmo tempo em que deixavam a educação pública em situação de ineficiência, quase absoluta (Pereira, 1997, p. 21).

Desta forma, percebe-se que a LDB de 1971 visava reestruturar o sistema educacional, alinhando-o às necessidades do mercado de trabalho, o que resultou em um sistema educacional fragmentado, que separava a educação geral da formação técnica. A educação tornou-se, cada vez mais, uma via estreita, voltada para a inserção rápida no mercado de trabalho, ao invés de um meio para o

desenvolvimento integral do indivíduo e a formação de cidadãos críticos e conscientes. Kuenzer (1988), citado por Alves (2010), observa que:

[...] a LDB/71 tentou resolver através da escola o problema da dualidade estrutural do ensino e da divisão de classes, que está posto nas sociedades capitalistas. No entanto, o sistema capitalista de produção gera necessariamente a apropriação dos meios de produção por uma classe em detrimento de outra, que despossuía destes meios, encontra na venda de sua força de trabalho, a única condição de sobrevivência e de reprodução, e esta é a condição primeira das desigualdades e das contradições, que não se resolvem, apenas, na formulação de leis (Alves, 2010, p. 3).

Essa reflexão nos leva a entender que, apesar das modernizações propostas pela Lei, os problemas estruturais e a falta de recursos das escolas públicas continuaram a acentuar as desigualdades sociais e educacionais no Brasil.

Em síntese, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), ao regulamentar o ensino primário e secundário, estabeleceu uma relação entre educação e trabalho, mas com um foco restrito na formação técnica voltada, exclusivamente, para o mercado. O objetivo era alinhar a educação às exigências imediatas da economia, o que afastou ainda mais a educação pública de sua função cidadã, comprometendo a formação integral dos estudantes e limitando o acesso a uma educação de qualidade para grande parte da população.

Esse distanciamento começou a ser revertido com a revogação da obrigatoriedade da profissionalização pela Lei nº 7.044 (Brasil, 1982) e, posteriormente, com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que, ao menos em termos legais, pôs fim a um modelo educacional que não atendia às necessidades da sociedade.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), houve uma significativa transformação no cenário educacional brasileiro. O fim do regime militar possibilitou a consolidação de um modelo, pelo menos em termos de leis, mais inclusivo de educação, garantindo a todos o direito à educação pública e gratuita em todos os níveis. Dessa forma, a educação passou a ser reconhecida, não apenas como um direito fundamental, mas também, como um instrumento essencial para o exercício da cidadania e para a promoção da dignidade humana.

Essa mudança de paradigma foi crucial, pois redefiniu o papel do Estado na promoção da educação, estabelecendo-a como um meio para a formação integral do

indivíduo, e não apenas para sua inserção no mercado de trabalho. Oliveira e Araújo (2003, p.10) destacam que:

[...] a Constituição Federal de 1988 assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa história (Oliveira; Araújo, 2003, p.10).

O artigo 205 da Carta Magna reforça essa perspectiva ao estabelecer que "[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (Brasil, 1988), enfatizando que seu objetivo é "[...] o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Essa nova abordagem ampliou o foco educacional, que antes era essencialmente voltado para a formação de mão de obra, incorporando a formação ética, crítica e cidadã. Assim, a educação passou a ser compreendida como um elemento central para o fortalecimento da democracia e a promoção da justiça social.

Além disso, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) instituiu diretrizes fundamentais para a oferta de educação pública e gratuita. O artigo 206 estabeleceu princípios essenciais para o ensino público, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Entretanto, uma análise histórica revela que, apesar dos avanços promovidos pela Constituição de 1988 (Brasil, 1988), os desafios educacionais brasileiros persistiram. Problemas estruturais, como a deficiência de recursos, a infraestrutura precária e a falta de formação adequada dos profissionais da educação, continuaram a comprometer a qualidade do ensino. Oliveira e Araújo (2003, p. 10) apontam que: "[...] para a educação, esse contexto representou o acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para a consecução desse fim".

Ou seja, embora a educação tenha sido assegurada como um direito, sua execução tem sido impactada por dificuldades financeiras, políticas e administrativas. O financiamento da educação, um dos principais pilares da reforma educacional, não foi suficiente para solucionar os déficits históricos do setor. As escolas públicas, especialmente nas regiões mais carentes, ainda lutam para oferecer um ensino de qualidade. Como ressaltam Oliveira e Araújo (2003, p. 21):

"[...] cabe, pois, criar as condições de efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino (art. 206, inciso VII da Constituição Federal) como nova dimensão do direito à educação".

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) representou um avanço ao estabelecer a educação como direito de todos e vinculá-la à cidadania e à formação integral do indivíduo. No entanto, a realidade educacional brasileira continuou marcada por grandes desafios, incluindo o subfinanciamento crônico e as desigualdades regionais e sociais. A educação permanece um campo de disputas, onde a tensão entre o ideal constitucional e a realidade das políticas públicas se manifesta de forma evidente.

No contexto da educação profissional, especialmente após a década de 1990, percebem-se as mesmas tentativas de reconfiguração legal para aproximá-la da Educação Básica, ampliando sua função formativa para além do mercado de trabalho. A Resolução CNE/CEB nº 6 (Brasil, 2012) regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecendo diretrizes curriculares que englobam a formação inicial, técnica e tecnológica.

Segundo a citada Resolução (Brasil, 2012): "[...] as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho". Isso possibilita a formação profissional em diferentes níveis e modalidades, abrangendo tanto a forma articulada (integrada ou concomitante) quanto a subsequente ao Ensino Médio.

Assim, com a educação geral após a constituição de 1988, apesar dos esforços normativos, a Educação Profissional e Tecnológica ainda enfrenta obstáculos estruturais que dificultam a efetiva garantia de qualidade e equidade no acesso à formação profissional. Conforme Neves (2004, p. 1), "[...] os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos".

Em suma, a Resolução CNE/CEB nº 6 (Brasil, 2012), que regulamenta a EPT no Brasil, oferece um modelo curricular integrado, mas suas diretrizes ainda refletem as tensões entre os interesses econômicos e ideológicos das classes dirigentes,

conforme descrito nas seções anteriores. Como afirma Kuenzer e Grabowski (2006, p. 907), “[...] não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas que definem os projetos, seus financiamentos e suas formas de gestão”. Essa reflexão é essencial para compreender a formação histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

A partir desse panorama, o próximo passo na análise da Educação Profissional e Tecnológica será refletir sobre suas bases conceituais, ou seja, sobre os fundamentos teóricos e filosóficos que sustentam a estrutura curricular dessa modalidade de forma histórica, dialética e crítica. O objetivo é compreender os fundamentos teóricos que orientam, ou deveriam orientar, as práticas pedagógicas docentes dessa modalidade de ensino, assim como os princípios de integração com a educação básica e a necessidade de articulação com o mundo do trabalho e a cidadania, elementos essenciais para a construção de uma EPT contra hegemônica, mais sólida e democrática.

2.4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCACIONAL TRANSFORMADORA

A base conceitual da EPT, ancorada no trabalho como princípio educativo, na politecnia e na omnilateralidade, resulta de uma construção teórica e histórica desenvolvida ao longo do século XX, fortemente influenciada por correntes filosóficas e pedagógicas críticas. Esses fundamentos englobam diferentes dimensões do conhecimento, orientando as políticas educacionais, as metodologias de ensino, os currículos e as práticas pedagógicas. O objetivo é promover uma educação integral, que vá além da qualificação profissional direcionada ao mercado e, ao contrário, estimule a formação de cidadãos críticos e éticos, capazes de atuar de maneira transformadora na sociedade. Para Souza (2015):

A função social da EPT é ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade que sirva aos interesses públicos, segundo princípios de democracia e de justiça social, erguida num ideário político-pedagógico que articule ciência, cultura, trabalho e tecnologia, porque está comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento para a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (Souza, 2015, p. 19).

Além disso, a EPT traz consigo o histórico da dualidade educacional no Brasil que, por muito tempo, separou o ensino acadêmico do ensino técnico. Essa divisão, ainda presente em diversos aspectos, influencia a forma como a EPT é percebida e praticada atualmente. Compreender essa trajetória é essencial para transformar as práticas pedagógicas e superar as desigualdades educacionais, promovendo um ensino mais inclusivo e equitativo. Segundo Pinto (2005):

Nenhuma ação humana deixa de repercutir sobre a realidade e, de volta, sobre seu mesmo motor, que, igualmente, se modifica por havê-la feito. A modificação mais significativa é a que se processa no campo da consciência do agente, o qual deixa de ser o mesmo que era na fase precedente ou quando simplesmente concebia a ação, sem levá-la a efeito (Pinto, 2005, p. 231).

Conforme é possível inferir, o autor está refletindo sobre a relação dinâmica entre ação humana e realidade. Ele sugere que toda ação humana, por mais que altere a realidade externa, também, tem um impacto sobre o próprio agente. A mudança mais significativa, nesse contexto, ocorre na consciência do sujeito, que, ao realizar uma ação, se transforma de maneira irreversível, não sendo mais o mesmo de antes, seja no momento da concepção da ação ou antes de efetivá-la.

Esse pensamento está intimamente relacionado à ideia de que o ser humano não é um ente fixo, mas algo em constante transformação, moldado pelas suas escolhas e atos. A consciência de quem somos se altera à medida em que interagimos com o mundo e executamos nossas intenções, e é justamente essa transformação interna que define nossa evolução, enquanto indivíduos.

Ao explorar os princípios centrais da EPT, busca-se contribuir para a compreensão, não apenas das diretrizes normativas, mas também das perspectivas filosóficas, históricas, dialéticas, materiais, sociais e pedagógicas que orientam o ensino profissional e técnico no Brasil, em uma perspectiva para o trabalho de modo mais amplo, integral e mais comprometido com a superação da dualidade educacional presente historicamente na sociedade brasileira.

Por fim, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve ser entendida em sua dimensão social e material, reconhecendo que a formação técnica está intimamente ligada às condições de vida dos estudantes e às demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a EPT não pode se limitar a um ensino puramente tecnicista e instrumental, mas deve integrar o conhecimento técnico a uma visão crítica e transformadora da realidade social. Fundamentada em uma abordagem dialética, a EPT vai além da simples capacitação profissional, buscando formar indivíduos capazes de refletir sobre sua realidade e agir para construir uma sociedade mais justa e igualitária. A próxima seção tem como objetivo explorar a importância do trabalho como eixo central da formação profissional.

2.4.1 Trabalho como princípio educativo: reflexões sobre a formação profissional na Educação Profissional e Tecnológica

O primeiro tema abordado será o trabalho com o princípio educativo. Para refletirmos sobre esse tema, iniciaremos com um conto muito antigo: "A Cigarra e a Formiga". Destacamos o seguinte trecho:

Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Esbarrando numa formiguinha que carregava uma folha pesada, perguntou:

— Ei, formiguinha, para que todo esse trabalho? O verão é para aproveitar! O verão é para se divertir!

A formiga, sem parar de trabalhar, respondeu:

— Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno... (Pereira, 1994, [S. p.]).

Este trecho pertence ao conto clássico "A Cigarra e a Formiga", uma fábula tradicional que, ao longo dos anos, foi contada e reinterpretada por diversos autores, como Esopo e Jean de La Fontaine. O texto nos motiva a refletir, analisando o que está descrito sobre os personagens principais e relacionando com fatos que se assemelham a alguns aspectos da realidade contemporânea. Por exemplo, na narrativa, a cigarra e a formiga representam duas formas de encarar a vida e o trabalho, estabelecendo um contraste claro entre a diversão sem preocupação e o trabalho árduo com foco no futuro.

No diálogo entre a cigarra e a formiga, podemos refletir, também, sobre o conceito de trabalho. A cigarra, que passa o verão cantando e se divertindo, questiona à formiga sobre a razão de seu esforço incessante. Já a formiga, mais pragmática e cuidadosa, responde que o trabalho é essencial para garantir a sobrevivência no inverno. O trabalho, nesse contexto, é visto como uma atividade necessária e planejada para a preservação do futuro, mesmo que isso signifique renúncias.

No trecho selecionado do conto “A Cigarra e a Formiga”, apresentado no início desta seção (2.4.1), a palavra “trabalho” aparece duas vezes no texto, com significados distintos, mas complementares. A cigarra vê o trabalho como uma tarefa desgastante e desnecessária, pois acredita que a vida deve ser vivida no presente. Por outro lado, a formiga enxerga o trabalho como um meio de segurança e preparação para os tempos difíceis que virão, como algo que faz parte de seu ciclo de vida.

O sentido do trabalho apresentado no texto remete à ideia de que o esforço e a dedicação têm um valor fundamental para garantir o sustento e a estabilidade a longo prazo. O trabalho da formiga não é apenas um esforço físico, mas também, um exercício de planejamento e responsabilidade. Ela compreende que o tempo presente deve ser utilizado para garantir a sobrevivência no futuro.

A ideia de diversão, por sua vez, é representada de forma superficial na figura da cigarra. Para ela, o tempo de verão é para ser aproveitado, sem pensar nas consequências. Esse contraste suscita uma reflexão sobre a relação entre o prazer imediato e o esforço necessário para garantir o futuro. A cigarra e a formiga parecem representar uma visão considerada hegemônica. A cigarra simboliza a tentação de viver sem se preocupar com as responsabilidades, enquanto a formiga exemplifica a importância da disciplina e da prudência.

Para o mercado capitalista o conceito de trabalho parece ter conotações bem semelhantes, voltadas ao planejamento, à perseverança e à valorização do trabalho árduo, pragmático e essencial. Nesse contexto, o trabalhador deve se dedicar a uma ou várias atividades por longos períodos, de forma incessante. A narrativa se distancia da perspectiva ontológica-histórica e emancipadora do trabalho, voltada para a sobrevivência e a transformação da natureza, destacando, ao contrário, um

tipo de trabalho no qual o trabalhador assume sozinho as consequências de suas escolhas. O texto nos lembra, constantemente que, para o mercado, o prazer e a diversão não têm relevância, e que a educação para o trabalho deve se alinhar à esta lógica.

Em face de tudo isso, é fundamental destacar que o conto, embora transmitido como uma lição de prudência e planejamento, reflete diversas visões, incluindo uma visão restrita e alienante sobre o papel do trabalho na vida humana. Aliada a uma concepção que valoriza a produtividade incessante, ignorando as múltiplas dimensões do ser humano e suas necessidades essenciais, como o lazer, a criatividade, consciência, reflexão, dentre outros.

Ao apresentar o trabalho como um fim em si mesmo, sem contemplar a possibilidade de transformação da realidade ou a busca por uma vida mais equilibrada, o conto reforça a ideia de que o trabalhador deve submeter-se aos ditames do mercado, sacrificando seu prazer e bem-estar em nome de uma produtividade que nunca é suficiente.

Diante disso, propõem-se alguns questionamentos: seria possível relacionar este conto com o tema "trabalho como princípio educativo"? Será que a cigarra e a formiga desempenham trabalhos, assim como os homens, já que ambas buscam a sobrevivência? Na tentativa de identificar indícios que possam ajudar na construção de possíveis respostas a essas questões, aprofundaremos um pouco mais o tema.

O conceito de TPE tem suas raízes no contexto dos movimentos e discussões educacionais do Brasil, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. No campo teórico, diversos autores se destacaram ao refletir sobre o trabalho como princípio educativo. Nomes como Dermeval Saviani, Sérgio Franco, Luiz Carlos de Freitas e Mário Sérgio Kuenzer contribuíram significativamente para o aprofundamento dessa temática. Saviani (1986), por exemplo, considera que o trabalho é a base da existência humana, e que a educação, para ser verdadeiramente emancipadora, precisa compreender o trabalho como um elemento fundamental da formação humana. Segundo ele, o trabalho é a base da existência humana e os homens se caracterizam na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades (Saviani, 1986).

Internacionalmente, pensadores como Gramsci, Makarenko e Pistrak, também, se debruçaram sobre o trabalho como princípio educativo, defendendo que a educação deve estar intimamente ligada às condições materiais e sociais de produção.

O TPE no Brasil e no mundo tem sido abordado como uma ferramenta de transformação social, com a educação se tornando não apenas um meio para capacitação profissional, mas uma prática formativa que visa a emancipação dos indivíduos e das classes sociais. A partir das contribuições desses pensadores, essa abordagem se mantém relevante como um instrumento de crítica ao modelo educacional tradicional, propondo uma educação mais crítica e transformadora.

Afinal, o que é trabalho como princípio educativo? Segundo Pinto (2005):

Por falta de compreensão crítica do que seja o trabalho, deixa-se de interpretá-lo em seu verdadeiro significado de relação permanente do homem, socialmente existente, com o mundo exterior, que deve transformar para nele existir. [...] O trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador (Pinto, 2005, p. 414).

A fala do autor propõe uma reflexão profunda sobre a natureza do trabalho e sua relação com a existência humana. Ele critica a falta de uma compreensão crítica e ampla do que é o trabalho, que, muitas vezes, é interpretado de forma limitada e superficial. Ao não se compreender o verdadeiro significado do trabalho, perde-se a noção de que ele é uma relação permanente do homem com o mundo exterior. Essa relação, por sua vez, é essencial para que o ser humano possa transformar o mundo ao seu redor, transformando-se, também, no processo.

Desta forma, o trabalho não deve ser visto como apenas como uma atividade funcional ou como uma simples necessidade para subsistência, mas como um aspecto definidor do ser humano. O trabalho é um "existencial" do homem, ou seja, ele é intrínseco à sua existência. Não se pode conceber o indivíduo humano sem o seu papel como trabalhador, pois o trabalho é a forma como o ser humano se define e interage com a realidade ao seu redor. Nesse sentido, o trabalho é uma atividade transformadora, que não só modifica o mundo exterior, mas também o próprio indivíduo, que se realiza como ser humano justamente por meio dessa interação constante.

Ele [o trabalho] é, em si, uma ação em constante transformação e está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento pessoal e à harmonia com a natureza. A lógica capitalista, ao enfatizar o trabalho como uma obrigação impositiva, distorce essas perspectivas, colocando o indivíduo em um ciclo de exploração e negação de sua humanidade. Portanto, é imprescindível que a reflexão sobre o trabalho seja ampliada, permitindo que se veja nele, não apenas um meio de sobrevivência, mas também um caminho para o florescimento humano, para o prazer da criação e para o respeito mútuo entre os seres.

Na educação básica, e principalmente na EPT, é imprescindível que o trabalho seja reconhecido, como muito bem citado por Pinto (2005), como uma condição para a existência e para a realização do ser humano. Entende-se que é por meio do trabalho que o homem interage com o mundo, o transforma e, ao fazer isso, também se transforma, cumprindo sua função existencial e sendo plenamente humano.

A definição de trabalho que nos move está baseada nesta visão, ontológica-histórica, ou seja, o agir sobre a natureza transformando-a para ajustar-se às necessidades e finalidades humanas. A capacidade do ser humano de adaptação da natureza às suas necessidades o diferenciam claramente. Então, quando pensamos o trabalho como princípio educativo, consideramos uma abordagem que destaca e enfatiza a ideia de que o mesmo é uma atividade que define o ser humano. Para Marx e Engels (1974):

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 1974, p. 19).

Esta citação de Marx e Engels (1974) nos ajudará a responder o questionamento que, muitas vezes, pode parecer óbvio: será que a cigarra e a formiga desempenham trabalhos, assim como os homens, já que ambas buscam a sobrevivência? A citação expressa uma reflexão sobre a essência do ser humano em relação aos animais. Embora possamos diferenciar o ser humano dos animais com base em diversos aspectos anteriormente citados, a verdadeira diferença se dá quando o homem começa a produzir seus meios de vida. A capacidade de criar,

transformar o ambiente e adaptar as condições de sua sobrevivência é o que o distingue de outras espécies. Esse processo de produção, não apenas envolve a criação de objetos e ferramentas, mas também acaba sendo um fator determinante para a própria sobrevivência material do ser humano, dado que, ao produzir os meios de vida, ele também produz sua própria vida material, isto é, sua continuidade enquanto ser humano no mundo.

Ou seja, a diferença fundamental entre o homem e os animais está na capacidade de transformar o ambiente de maneira consciente e planejada, o que reflete diretamente em sua própria existência. Essa capacidade de produzir seus meios de vida é vista como intrinsecamente ligada à sua organização corporal, sugerindo que a evolução humana está profundamente conectada com o desenvolvimento físico e mental que permite a construção dessa produção. Segundo Barato (2015):

O trabalho é uma atividade por meio da qual os seres humanos mudam o mundo e, ao mesmo tempo, mudam a si mesmos. Para que isso ocorra, a ação é fundamental. A prática, no sentido aqui utilizado, é fundamental na produção da existência humana. Ela consiste em múltiplas relações que resultam em ações que constroem sentido para a experiência [...]. Por essa razão, a busca de caminhos para o desenvolvimento de valores em educação profissional e tecnológica deve partir das práticas do trabalho (Barato, 2015, p. 18).

O homem, ao contrário dos outros animais, é capaz de refletir sobre o significado e as implicações de seu trabalho. Enquanto a formiga, a cigarra e outros animais agem instintivamente, o ser humano possui a capacidade de organizar, planejar e atribuir valores ao trabalho. A atividade humana transcende o instinto: ela é pautada por objetivos, projetos e intencionalidade. Portanto, apenas o homem pode desenvolver o trabalho de forma ontológica, no sentido de que o trabalho humano envolve escolhas conscientes e deliberadas, que refletem sobre o próprio existir e o impacto de suas ações no mundo.

Em síntese, respondendo ao primeiro questionamento, ao refletirmos sobre o trabalho como princípio educativo, podemos concluir que a diferença entre o ser humano e os animais não reside apenas na capacidade de realizar tarefas, mas sim na consciência e intencionalidade que o trabalho humano carrega. Enquanto a cigarra e a formiga atuam instintivamente em busca de sobrevivência, o homem transforma a realidade ao seu redor de forma reflexiva e estratégica, atribuindo valor

e significado às suas ações. Assim, o trabalho se torna não apenas uma necessidade biológica, mas um meio de autotransformação e de construção de sentido, sendo, portanto, essencial para a formação de um indivíduo consciente de seu papel no mundo.

A educação, ao considerar o TPE, reconhece essa dimensão profunda e transformadora. Para Ciavatta (2009):

No Brasil, diante da penúria e das más condições de vida e de trabalho de operários e de trabalhadores do campo, ao final da Ditadura civil-militar, nos anos 1980, foram muito discutidas as propostas da educação na Constituinte de 1988 e os termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os pesquisadores e educadores da área trabalho e educação tiveram de enfrentar uma questão fundamental: se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser princípio educativo, humanizador, de formação humana? (Ciavatta, 2009 p. 2).

A autora está abordando um momento histórico crucial no Brasil, que ocorreu ao final da Ditadura civil-militar, nos anos 1980, e o impacto disso na educação. Nesse contexto, a sociedade brasileira vivia uma grave desigualdade social, com muitas pessoas enfrentando condições de vida e de trabalho precárias, tanto nas fábricas, como no campo. A partir disso, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foram discutidas de forma intensa, buscando responder às necessidades de uma educação que promovesse a cidadania e a inclusão social.

O ponto central que a autora levanta é a tensão entre a ideia de trabalho como algo que, em muitas situações, pode ser alienante e opressor, conforme retratado por Marx (2003), e a necessidade de repensar o trabalho como um elemento educativo e humanizador. Ou seja, apesar de o trabalho, em condições determinadas pelo capital, seja opressor e desumanizador, a questão que se coloca é: como o trabalho pode ser transformado em um princípio de formação humana, algo que contribua para a dignidade do trabalhador e para o desenvolvimento de sua consciência crítica e cidadã?

Ciavatta (2009) nos ajuda a responder, destacando o grande desafio postulado pela educação contemporânea e emancipadora: reformular o trabalho dentro da educação, adotando uma perspectiva que o reconheça como princípio educativo, capaz de explorar suas potencialidades para transformar a vida do

indivíduo, humanizando-o e contribuindo para sua formação integral. Esse pensamento encontra respaldo na ideia de que a educação poderia ser um caminho que estimule a formação de cidadãos críticos, que não apenas desempenham funções no mercado de trabalho, mas também sejam capazes de refletir sobre as condições de seu trabalho e da sociedade em que vivem.

O trabalho como princípio educativo está relacionado à ideia de que o trabalho tem uma função formativa, não apenas no sentido de ser uma atividade produtiva, mas também como uma ação humanizadora, que contribui para o desenvolvimento integral do ser humano. Essa abordagem se baseia no materialismo histórico, especialmente nas ideias de Marx (2003), que considera o trabalho como a atividade fundamental para a produção dos meios de vida materiais, culturais e simbólicos, e como expressão das relações sociais de produção.

No contexto educacional, especialmente na perspectiva de uma formação continuada para professores que atuam na EPT, a proposta de entender o trabalho como princípio educativo envolve a crítica ao sistema capitalista e à forma como o trabalho, muitas vezes, se torna alienante e desumanizante nas sociedades modernas. Marx (2003) identifica essa alienação, onde o trabalhador é separado dos frutos de seu próprio trabalho, gerando uma relação de dominação e exploração. No entanto, o trabalho, quando organizado de maneira crítica e reflexiva, pode se tornar uma ferramenta educacional que contribui para a formação integral do ser humano.

O TPE, portanto, não é uma mera preparação para o mercado de trabalho ou um treinamento técnico voltado exclusivamente para este mercado. Ele deve ser compreendido como uma prática que desenvolve todas as potencialidades humanas, promove a reflexão crítica sobre as condições de trabalho e as relações sociais, e busca a emancipação do trabalhador, libertando-o da alienação imposta pelo sistema capitalista. Assim, a introdução do conceito de trabalho como princípio educativo nas escolas, ou na formação profissional inicial ou continuada, implica em resgatar uma abordagem que combine a formação técnica com a formação humana, crítica e cidadã, e que busque superar a separação entre as atividades intelectuais e manuais.

O Parecer CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2012), que trata da organização e regulamentação da EPTNM, propõe que os cursos de educação profissional técnica

não se limitem apenas ao ensino de habilidades específicas, mas que também promovam o desenvolvimento de competências amplas, como a capacidade de adaptação às mudanças e o pensamento crítico.

Este documento, também, enfatiza o papel da educação inclusiva e da promoção da equidade, buscando garantir que os cursos de educação profissional atendam a uma diversidade de perfis de estudantes, com foco em diminuir desigualdades sociais e educacionais. Dessa forma, o parecer estabelece um modelo para que a educação profissional não se limite ao ensino de técnicas, mas também prepare os alunos para serem cidadãos críticos, preparados para as constantes mudanças do mundo do trabalho e da sociedade. Segundo este parecer:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (Brasil, 2012).

O trecho do Parecer reflete sobre o papel do trabalho no contexto educativo, abordando-o sob dois aspectos principais, já citados anteriormente, o sentido ontológico-histórico. O trabalho, quando considerado como princípio educativo, significa que o ser humano é o produtor de sua própria realidade. Isso implica que ele não é apenas passivo diante das condições em que vive, mas é capaz de modificar e transformar a realidade à sua volta. O trabalho, portanto, é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, sendo através dele que o ser humano interage com o mundo, transformando a natureza e a sociedade.

O texto do Parecer distingue o trabalho nos sentidos ontológico e histórico. No primeiro sentido, o trabalho é um princípio educativo porque permite ao ser humano

compreender e transforma a realidade, ampliando suas capacidades e potencialidade, seja no campo da ciência, da tecnologia ou do conhecimento em geral. Esse aspecto do trabalho como princípio ontológico organiza a base do Ensino Médio, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além da simples execução de tarefas, mas que envolvem, também, a formação intelectual e moral.

No outro sentido, o histórico, o trabalho é um princípio educativo porque coloca exigências específicas para o processo educacional. Ele visa à participação direta dos membros da sociedade em atividades produtivas, permitindo que todos se envolvam de maneira ativa no trabalho socialmente produtivo. Isso implica que o trabalho não é apenas um meio de subsistência, mas também um instrumento de transformação social, onde os indivíduos, ao participarem da produção coletiva, contribuem para o avanço da sociedade como um todo.

Dessa forma, abre-se a possibilidade de refletir sobre uma educação mais integrada e emancipadora, que não se limite ao desenvolvimento de competências técnicas, mas que promova o engajamento dos indivíduos na transformação da realidade social e econômica. Nesse contexto, o trabalho assume um papel central na educação, especialmente no Ensino Médio Integrado, onde deveria se consolidar como um tema transversal em todas as disciplinas.

Essa concepção remonta às correntes educacionais progressistas que defendem que, por meio do trabalho, os estudantes aprendem a se organizar, solucionar problemas práticos, colaborar com os outros e desenvolver diversas competências, como responsabilidade, disciplina e ética.

A educação, nesse caso, utiliza o trabalho como uma ferramenta formadora, entendendo que a aprendizagem vai além da sala de aula e deve estar ancorada na vivência cotidiana, onde o indivíduo aplica seus conhecimentos em tarefas práticas. Ou seja, O trabalho como princípio educativo enfatiza, também, o trabalho como uma metodologia geral de ensino, entendendo-o como um meio de formação integral do indivíduo.

Por fim, ao considerar o TPE, conforme proposto na legislação e nas demais normativas da EPT e pelos autores anteriormente citados, torna-se imprescindível refletir sobre suas múltiplas dimensões. O trabalho não deve ser compreendido

apenas como uma necessidade para a sobrevivência ou uma simples tarefa funcional, mas como uma ação transformadora que contribui para o desenvolvimento integral do ser humano.

Nesse contexto, a educação deve ultrapassar a mera capacitação técnica e se compromete com o desenvolvimento das capacidades crítica, criativa e reflexiva dos indivíduos, permitindo-lhes não apenas atender às demandas do mercado, mas também participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

2.4.2 Politecnia: disputas e desafios na formação integral

A politecnia, como conceito central na EPT, transcende a mera instrumentalização do saber para atender às demandas do mercado de trabalho. Fundamentada em uma visão integrada de conhecimento, ciência, cultura e trabalho, busca superar a fragmentação e a alienação típicas das sociedades capitalistas. Inspirada na tradição marxiana, propõe a articulação entre as dimensões intelectual, corporal e tecnológica da educação, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades laborais, mas também, o crescimento pessoal, social e a compreensão crítica das dinâmicas sociais.

Para Karl Marx (2003), a PT é essencial à formação humana integral, reunindo o conhecimento dos fundamentos básicos necessários ao manejo dos diversos ramos industriais. Essa concepção, interpretada no Brasil por autores como Saviani, Frigotto, Kuenzer e Ciavatta, dialoga com o trabalho como princípio educativo, destacando o papel da educação como elemento transformador, que integra a qualificação profissional à percepção abrangente das dinâmicas sociais. Nesse sentido, a politecnia não se limita à preparação técnica para o mercado; ela reflete a luta contra a alienação e a unilateralidade impostas pela divisão social do trabalho.

Sob o sistema capitalista, a divisão social e técnica do trabalho resulta em um parcelamento do ser humano, que restringe a classe trabalhadora à execução mecânica de tarefas e limita seu desenvolvimento integral. Essa lógica fragmentada reforça a separação entre trabalho manual e intelectual, corpo e alma, subjugando a dimensão corporal ao fazer braçal e reservando o pensar às classes dominantes.

Como consequência, a formação humana se empobrece, cristalizando desigualdades estruturais e reproduzindo a alienação nas relações de trabalho e na vida cotidiana.

Nesse contexto, a PT emerge como uma proposta contra-hegemônica que, embora encontre barreiras estruturais, aponta para a necessidade de uma formação ampla e integrada. Para os defensores da politecnia, como Marx e os intérpretes brasileiros da tradição marxista, a educação deve, não apenas oferecer ferramentas para a subsistência material, mas também promover a reflexão crítica, o desenvolvimento físico, bem como o domínio das bases teóricas e práticas que permitam aos indivíduos atuar na transformação das relações sociais e econômicas. Iniciaremos com Saviani (2003) quando afirma que:

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante (Saviani, 2003, p. 137).

Com base no recorte acima, percebe-se que a noção de politecnia emerge como um campo de tensões e disputas conceituais historicamente contextualizadas. Isto porque, na sociedade capitalista, o conhecimento tem sido amplamente utilizado como instrumento de conservação e manutenção das estruturas de poder daqueles que detêm os meios de produção. Como afirma Saviani (2003), a educação, enquanto elemento social responsável por disseminar, socializar e construir o conhecimento, tem sido moldada prioritariamente para atender às demandas do mercado, em detrimento das necessidades dos trabalhadores.

Essas disputas de classe evidenciam as contradições de uma estrutura que organiza suas forças produtivas com base na divisão do trabalho. Essa lógica hegemônica fragmenta os saberes, isolando-os em campos desconectados, o que

dificulta a compreensão da totalidade. Em contrapartida, a perspectiva da PT propõe uma abordagem integrada, promovendo a interligação dos conhecimentos e o diálogo entre as áreas, favorecendo uma visão mais ampla, crítica e contextualizada.

É importante destacar que compreender a totalidade não significa acumular todos os fatos ou informações possíveis, mas entender as inter-relações dinâmicas entre os fenômenos, que se transformam continuamente no movimento da história. Nessa concepção, o conhecimento é visto como um processo em constante construção e reconstrução, que acompanha as mudanças históricas, sociais e culturais.

A politecnia promove uma formação que valoriza a complexidade dos saberes e suas inter-relações, ao mesmo tempo em que, estimula a reflexão crítica e a capacidade de adaptação às constantes transformações do mundo do trabalho. Para Kuenzer (2002):

A politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (Kuenzer, 2002, p. 87).

Nesse contexto, a PT surge como uma proposta que busca superar a fragmentação dos saberes, promovendo uma formação que integre trabalho, ciência e cultura em uma perspectiva totalizadora. Conforme destacado por Kuenzer (2002), essa abordagem rompe com os compartimentos artificiais, propondo uma compreensão das relações dinâmicas entre os diferentes conhecimentos e sua reconstrução histórica. Essa integração se mostra bastante relevante quando analisamos o papel da escola na contemporaneidade.

No contexto atual, a escola continua a desempenhar um papel crucial na formação das relações sociais. Contudo, é evidente a ausência de neutralidade no exercício dessa função tão importante. Como mencionado anteriormente, a educação, em sua configuração atual, carrega as marcas históricas e dialéticas do seu tempo, nas quais se destaca o seu caráter classista. Kuenzer (2010, p. 861) aponta que “[...] a valorização do capital, baseada na propriedade privada dos meios de produção [...]”, fundamenta-se na cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual como uma forma de subordinação.

Essa divisão, mencionada pela autora, reforça relações históricas que, ainda hoje, sustentam a lógica capitalista. Esse ponto de vista é reforçado pelos estudos de Moura, Lima Filho e Silva não consta (2015), que evidenciam:

A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo, porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1059).

Nesse sentido, a estruturação social e funcional das atividades produtivas opera como uma estratégia fundamental que, ao longo do tempo, tem estruturado diversos segmentos da sociedade, incluindo o sistema educacional. Trata-se de uma lógica que constantemente reforça a separação entre cultura geral e cultura técnica, trabalho simples e trabalho complexo, contribuindo para a formação histórica de indivíduos profundamente unilaterais e, conseqüentemente, fragmentados.

Um aspecto destacado pelos autores, que chama bastante atenção, é que essa formação fragmentada não afeta exclusivamente à classe trabalhadora. Essa unilateralidade impacta, também, as classes dirigentes, configurando uma sociedade composta por indivíduos que carecem de elementos essenciais para sua integralidade humana. Ou seja, o mais conflitante é que essa separação molda indivíduos que não se desenvolvem plenamente. Tanto as classes dirigentes, quanto a classe trabalhadora sofrem com essa fragmentação, pois os primeiros se veem reduzidos a posições de controle e os últimos à execução de tarefas, sem espaço para um desenvolvimento integral.

Essa configuração educacional, contudo, não se dá de maneira automática, nem imparcial; trata-se de um processo que reflete as contradições e disputas do sistema social em que está inserida. De acordo com os autores Moura, Lima Filho e Silva (2015):

Em decorrência, a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa e que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1059).

Diante disso, destaca-se que a proposta de divisão social, técnica e cultural do trabalho está no cerne do sistema capitalista, operando como um mecanismo fundamental para a manutenção das relações de exploração e acumulação capitalista. Os autores citados chamam a atenção para o "metabolismo do capitalismo", destacando uma de suas formas de funcionamento e reprodução: a utilização de um sistema educacional que, ainda hoje, reflete essas divisões de maneira classista. Assim como outras esferas sociais, a educação cumpre um papel importante para o capital, quando perpetua a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, especialmente, na formação educacional da classe trabalhadora.

A ideia central ao discutir, estudar e aprofundar temas como a politecnia na formação inicial e continuada de professores é refletir sobre a necessidade de identificar brechas nesse sistema, imposto de forma tão forte, organizado e articulado, que se reorganiza rapidamente. No entanto, esse mesmo sistema é atravessado por contradições e resistências significativas, que constantemente buscam abrir espaços para disputas e possíveis transformações.

Diante desse cenário, o conceito de PT emerge como uma proposta, voltada para a formação humana integral. Contudo, compreende-se que a viabilidade de uma educação baseada na politecnia dentro do sistema capitalista encontra limites estruturais, como destacado por diversos autores. A escola, enquanto instituição social, está imersa nas contradições do capital e reflete suas dinâmicas. Nesse contexto, pensar em uma escola orientada para os interesses da classe trabalhadora significa inseri-la como parte de uma estratégia mais ampla, com o horizonte voltado para a construção de uma nova sociabilidade. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015):

A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo, porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1059).

Essa interpretação destaca a escola como um espaço que, historicamente, reproduz as divisões de classe e privilegia determinados interesses. Essa análise, conforme destacada pelos autores, reforça a necessidade de buscar alternativas, incluindo repensar a função da escola para que ela seja, no mínimo, capaz de discutir a superação de seu caráter elitista, avançando no atendimento às demandas cada vez maiores de uma totalidade social e promovendo uma formação humana mais ampla e integrada. Para Saviani (2003):

Lendo o documento “Utopia em Construção”, correspondente ao projeto de criação do Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, que serviu de referencial ao Seminário Choque Teórico, chamou-me a atenção a proposta de instaurar uma atividade na perspectiva da politecnia. É uma experiência que pode trazer importantes subsídios para se repensar a direção do sistema de ensino no país. Isto traz alguns complicadores, pois trata-se de articular o presente com o futuro, formulando uma proposta no interior de um sistema de ensino cuja ordenação não corresponde exatamente ao espírito dessa proposta (Saviani, 2003, p.132).

Assim, a politecnia, atualmente, representa uma proposta viável na discussão de alternativas ao capitalismo, reforçando a busca por uma formação humana integral. O conceito nos convida a repensar a escola como um espaço de transformação, no qual a educação não seja, exclusivamente, um instrumento de conservação. Nesse sentido, a PT torna-se um horizonte utópico, mas essencial, na construção de uma sociedade diferente. Moura, Lima Filho e Silva (2015) esclarecem que:

Após revisitarmos a questão educacional em Marx e Engels e em Gramsci, concluímos que nossas hipóteses de partida são válidas. Defendemos assim que atualmente ainda não podemos materializar a politecnia e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos, imediatamente. Não obstante, também concluímos que é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1070).

Os autores, acima citados, refletem sobre a dificuldade de implementar plenamente os ideais de politecnia e de uma escola unitária, como concebidos por Marx, Engels e Gramsci, no contexto atual do sistema capitalista. Essa conclusão está ancorada na compreensão de que a realidade educacional é profundamente condicionada pelas estruturas e contradições do capitalismo, que limitam a realização plena desses projetos emancipatórios.

No entanto, sugere-se uma postura ativa e estratégica diante desse cenário: embora não seja viável alcançar a totalidade da formação humana integral e unitária de imediato, é possível identificar brechas e contradições no sistema capitalista que podem ser aproveitadas para avançar nesse sentido. As "sementes" da formação politécnica e integral representam ações e iniciativas que, mesmo em um contexto adverso, podem fomentar uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora, plantando possíveis fundamentos de uma convivência social mais equilibrada e solidária.

Essa passagem nos convida a pensar na educação como um espaço de luta e resistência, mesmo dentro das limitações impostas pelo sistema vigente. A metáfora das "sementes" sugere que a transformação não ocorre de forma abrupta, mas sim, como um processo contínuo e gradual, que exige esforço, cuidado e visão de longo prazo. É uma chamada à ação, para que a sociedade assuma a responsabilidade de fomentar práticas e políticas educacionais que, ainda que imperfeitas ou parciais, contribuam para a construção de uma formação humana mais ampla e emancipadora.

Assim, a reflexão se concentra na possibilidade de usar as contradições do capitalismo como alavanca para a mudança, mostrando que mesmo em cenários adversos é possível plantar as bases de um futuro diferente e mais inclusivo. Para Karl Marx (2003), a politecnia está associada à articulação entre a educação mental (intelectual), física e tecnológica. Ele defende que a formação humana não deve se limitar a apenas um ou outro aspecto, mas, devido à sua complexidade, deve incluir o conhecimento dos processos produtivos, bem como o domínio das "ferramentas" essenciais para compreender e agir na perspectiva de transformação social.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de se pensar uma proposta educacional que destaque a elevação da classe trabalhadora, refletindo sobre uma

lógica fragmentada imposta pelo capitalismo, que reduz os trabalhadores às funções meramente especializadas e técnicas, frequentemente, realizadas de forma alienante.

Nesse contexto, a PT pode ser vista, dentro de uma perspectiva progressista, como uma alternativa para fomentar a transformação social. Ao combinar trabalho produtivo e educação, proporciona-se, não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a promoção da compreensão e da reflexão crítica sobre as relações sociais e econômicas.

Ao considerar a politecnia nas discussões pedagógicas, especialmente, no âmbito do ensino médio profissional, busca-se promover uma unidade que articule ciência, técnica e cultura geral de forma indissolúvel. Saviani (2003) ressalta que a PT se fundamenta no domínio dos princípios científicos das diferentes técnicas, permitindo uma integração entre o conhecimento prático e teórico, essencial para uma formação mais ampla e emancipatória.

À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Entendo, pois, que o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora, trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Aí é que entra, então, a questão da politecnia (Saviani, 2003, p. 1069).

Kuenzer (2009), também, ressalta que a politecnia possui uma dimensão epistemológica, pois propõe uma nova forma de integração entre os diferentes saberes, rompendo com a fragmentação disciplinar e promovendo uma visão totalizante da realidade. Essa integração do saber, mencionada pela autora, abre para pequenas possibilidades de o sistema educacional discutir relações entre os fenômenos e, assim, ampliar a reconstrução histórica desses saberes. Dessa forma, tentará aproximar os indivíduos de uma leitura crítica do mundo, criando condições para potencializar uma transformação social.

Em síntese, a PT representa uma proposta que transcende a simples qualificação profissional vista atualmente. Esse conceito, ao contrário, valoriza e articula os fundamentos teóricos e práticos do conhecimento, com o objetivo de

formar indivíduos capazes de compreender e atuar sobre as contradições do mundo contemporâneo. Além disso, a politecnia se posiciona como um eixo central para a formação humana no contexto da luta por uma sociedade mais justa e emancipada, reafirmando sua importância como elemento articulador entre saberes, prática produtiva e transformação social. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015):

Em nosso país, a situação da classe trabalhadora é muito mais degradante que nas regiões de capitalismo avançado, onde, de uma ou outra maneira, passou-se pelo Estado de bem-estar social, o que garantiu aos trabalhadores alguns direitos sociais básicos e a manutenção deles, mesmo em meio à crise atual. No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital. Retornando a Marx e Engels, na Crítica ao Programa de Gotha (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1071).

Refletindo sobre esse contexto, percebemos que as políticas educacionais implementadas, ao longo das últimas décadas no Brasil, evidenciam o cenário de disputas ideológicas que permeiam o campo da educação. Nos anos 1990, por exemplo, a separação entre o ensino médio e a educação profissional consolidou uma perspectiva instrumental e utilitarista para a educação brasileira, submetendo-a às demandas imediatas do mercado.

Nos anos 2000, embora tenham surgido iniciativas como o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004) e o Programa Brasil Profissionalizado¹, que buscaram integrar o ensino médio e a educação profissional, aproximando-se em certa medida do ideal politécnico, as contradições ainda permaneciam evidentes.

A criação dos (IFs) em 2008, por meio da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), representou um marco importante na democratização do acesso à educação de qualidade, especialmente, em regiões periféricas e distantes dos grandes centros urbanos. Contudo, embora os IFs tenham representado avanços significativos, eles ainda enfrentam inúmeras resistências, principalmente por desafiar a lógica de subordinação da educação às demandas mercadológicas e a histórica negligência

¹ O Programa Brasil Profissionalizado foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº 6.302, com o objetivo de fortalecer a educação profissional e tecnológica nas redes estaduais de ensino. Ele visa a expansão e modernização das escolas técnicas estaduais, promovendo a integração do ensino médio com a formação profissional.

do Estado em relação ao ensino público.

Diante desse panorama, percebe-se que as políticas educacionais no Brasil refletem as contradições de um sistema marcado por interesses conflitantes. Enquanto iniciativas como os IFs representam passos importantes na busca por uma educação mais democrática e alinhada com os princípios de integração e formação integral, o contexto mais amplo ainda revela a força das demandas mercadológicas e a reprodução de desigualdades históricas. Assim, o desafio central permanece: construir políticas que superem a lógica utilitarista e fragmentada, avançando em direção a um modelo educacional que articule saberes, promova a emancipação humana e responda às necessidades de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suma, a politecnia, no contexto brasileiro, é uma semente a ser cultivada em terreno adverso. A extrema desigualdade socioeconômica, as disputas ideológicas e as contradições do sistema capitalista impõem limites à sua implementação, mas também reforçam sua urgência. Não se trata apenas de um projeto educacional, mas de uma proposta de sociedade, na qual o saber, o trabalho e a cultura se articulam para emancipar os indivíduos. Essa travessia exige uma abordagem dialética que reconheça as contradições do presente e vislumbre as possibilidades do futuro. Cabe a todos cuidar dessas sementes, mesmo em meio às tempestades impostas pelo capital. Como Gramsci (1975) bem destacou, é nos momentos de maior crise que surgem as condições para a transformação e a politecnia é um farol para essa mudança.

2.4.3 A Educação como instrumento de transformação social: a omnilateralidade e os desafios da formação humana no contexto brasileiro

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, de forma imediata e permanente, unilateralmente si mesmo (a pulga é sempre pulga, o pássaro, sempre pássaro, e o cachorro, sempre cachorro, independentemente do destino reservado à sua breve vida), somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou a possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até omnilateral; considerando, ainda, que esta possibilidade, proporcionada exclusivamente pela vida em sociedade, tem sido negada pela própria sociedade à maioria dos indivíduos, ou melhor, negada a todos, em maior ou menor grau, o imperativo categórico da educação humana pode ser assim enunciado: apesar de o homem parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho, em qualquer parte do mundo, para que se torne omnilateral (Manacorda, 1996, p. 361).

A reflexão apresentada por Manacorda (1996) é um convite profundo para se pensar sobre a singularidade da condição humana e o papel transformador da educação. Ele estabelece uma comparação inicial entre os animais e os seres humanos, destacando que, enquanto os primeiros são limitados pela unilateralidade de sua natureza – uma pulga é sempre pulga, um pássaro é sempre pássaro, com ações e destinos pré-determinados – o ser humano possui a capacidade única de romper com essas limitações naturais. O homem não está condenado à repetição de um padrão fixo; pelo contrário, carrega em si a viabilidade de transformar-se em algo novo e diferente, ampliando suas habilidades, compreensões e horizontes.

No entanto, essa possibilidade de transformação, que só pode ser concretizada na vida em sociedade, encontra uma contradição na própria sociedade. A mesma coletividade que permite o desenvolvimento humano, frequentemente, age para restringi-lo, negando a muitos o acesso às condições necessárias para sua plena realização. Essa negação manifesta-se em desigualdades sociais, sistemas educacionais excludentes e na perpetuação de estruturas que limitam o potencial humano em maior ou menor grau. Assim, aquilo que deveria ser a base para a emancipação e o progresso coletivo torna-se, muitas vezes, um instrumento de manutenção das desigualdades.

Nesse contexto, a educação emerge como o verdadeiro imperativo categórico da humanidade. Adaptando o conceito kantiano, Manacorda (1996) propõe que, se a natureza humana tende à unilateralidade, é dever da educação agir com vigor para transformá-la, possibilitando que o homem alcance a omnilateralidade.

Esse termo, ao sugerir um desenvolvimento amplo e integral, transcende o simples aprendizado técnico ou prático. OMN implica formar indivíduos plenos em várias dimensões de sua existência – cultural, ética, emocional, social e cognitiva. Refere-se a uma iniciativa de humanização que resgata a ideia segundo a qual a educação não deve ser apenas utilitária, mas precisa promover a reflexão sobre possibilidades e caminhos para a transformação.

Desde que essa educação seja compreendida como um processo que vai além de preparar o indivíduo para as exigências econômicas ou profissionais imediatas, pensando em possibilidades de criação de condições para que cada pessoa desenvolva suas múltiplas potencialidades e contribua, assim, para a construção progressiva da coletividade. Contudo, o desafio contemporâneo está em equilibrar essa visão com as demandas pragmáticas do mundo atual, que frequentemente prioriza habilidades técnicas em detrimento de uma formação integral. Para Moura (2013):

[...] a análise até aqui desenvolvida permite concluir que a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, a concepção e a materialização de um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Além disso, garantida essa mesma base, é necessário proporcionar o Ensino Médio Integrado (EMI) como uma opção (Moura, 2013, p. 715).

Essa perspectiva nos convida a refletir sobre a educação como um compromisso ético e político, um projeto essencialmente transformador. Se a sociedade, até hoje, continua negando a muitos o direito de alcançar a plenitude de sua humanidade, é urgente que ela mesma se reinvente. A formação educacional pode representar um caminho significativo, com vistas à capacitação de indivíduos aptos a analisarem as demandas do presente, ao mesmo tempo em que se empenham em criar condições possíveis e reais de mudança, que sejam, no mínimo, capazes de vislumbrar um futuro diferente e mais inclusivo.

Pensando nisso, a educação apresenta-se, não apenas como uma responsabilidade pedagógica, mas também como um ato de resistência e esperança. É a afirmação de que, apesar das limitações impostas pela sociedade, o ser humano carrega em si a possibilidade de superar essas barreiras e alcançar uma existência mais rica, plena e solidária. Manacorda (1996) nos lembra que, em

qualquer tempo ou lugar, a educação deve ser o eixo central de qualquer projeto de emancipação humana, uma ponte para a utopia de uma sociedade em que todos possam, de fato, realizar seu potencial pleno.

Portanto, a reflexão do autor nos provoca a considerar a educação como um dos meios mais fortes para transcender as limitações impostas pela sociedade. O processo educativo, quando orientado para a formação omnilateral, representa não apenas uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, mas também, um compromisso coletivo com a construção de uma humanidade mais plena, consciente e solidária.

Ao buscar a transformação do homem unilateral em um ser omnilateral, a educação se posiciona como o eixo fundamental de qualquer projeto que pretenda superar as desigualdades, afirmar a liberdade e construir uma sociedade verdadeiramente justa e inclusiva. Nesse sentido, o conceito de OMN emerge com muita força como algo a ser pensado e discutido no ambiente escolar, assim como os temas descritos, anteriormente, como a politécnia e o trabalho, como princípio educativo. Esses são temas fundamentais, que devem ser considerados de maneira central na formação profissional, dada sua enorme relevância para um projeto educacional comprometido com a transformação social.

Assim, como outros conceitos, a omnilateralidade possui um contexto histórico dialético. Por exemplo, ela aparece como uma ideia central nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, escritos por Karl Marx (2003), para descrever a plenitude do desenvolvimento humano em sua dimensão total e universal.

O termo, de origem alemã ("allseitig"), remete à capacidade do ser humano de desenvolver todas as suas potencialidades e sentidos de forma abrangente e integrada. Esse desenvolvimento não se limita aos aspectos específicos ou unilaterais, mas abrange todas as dimensões da experiência humana – intelectual, emocional, sensorial, prática e espiritual. Segundo Fonte (2014), essa compreensão é essencial para um modelo educacional verdadeiramente transformador.

No original alemão, “essência omnilateral” é traduzida como *allseitiges Wesen*, enquanto “de uma maneira omnilateral” diz-se *auf eine allseitige Art*. O termo omnilateral remete ao adjetivo alemão *allseitig*, composto pela palavra *all* (todo/a) e *Seite* (lado, página). Assim, *allseitig* pode ser traduzido como polimórfico, universal, completo ou geral. Além disso, pode vincular-se a *allseits*, que significa “de todos os lados” ou “plenamente”. Não por acaso, a expressão “de maneira omnilateral” tem sido traduzida para o inglês como *comprehensive manner*, *total manner* e, em francês, *manière universelle* (Fonte, 2014, p. 388).

Historicamente, o conceito surge em um momento em que Marx (2003) busca compreender as implicações da alienação no trabalho humano e a forma como ela restringe o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Autores como Manacorda (1991) aprofundam a compreensão do termo ao destacar que, nas línguas neolatinas, a tradução para “omnilateralidade” tenta preservar a ideia marxiana de uma formação ampla e universal.

No entanto, essa ideia, muitas vezes, se dilui no conceito de multilateralidade, que implica múltiplos aspectos, mas sem a integração plena proposta por Marx (2003). Essa distinção é essencial para compreender o alcance crítico da omnilateralidade como um ideal que vai além da mera acumulação de habilidades ou conhecimentos fragmentados. Segundo Fonte (2014):

[...] ao retomarmos o trecho citado dos *Manuscritos*, percebemos que a noção marxiana de omnilateralidade situa-se na explicação da constituição do humano. De acordo com Marx, a essência humana desdobra-se para fora de si e constitui objetivações inéditas no mundo natural. Nesse objetivar-se, o ser humano afirma-se no mundo objetivo “não só no pensamento [...], mas com todos os sentidos [...]” (MARX, 2004, p. 110). Por sua vez, é dessas mesmas objetivações que ele precisa apropriar-se, de forma omnilateral, como “órgãos de sua individualidade”, a fim de confirmar sua humanidade (Fonte, 2014, p. 388).

Dessa forma, a interpretação da omnilateralidade no pensamento marxiano é essencial para refletirmos sobre o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Essa perspectiva reforça a ideia de que a pessoa, ao se objetivar no mundo, precisa não apenas apropriar-se das objetivações que cria, mas também, reconhecê-las como extensões de sua humanidade.

Essa visão é particularmente relevante quando transposta para o campo educacional, especialmente no Brasil, onde o desafio de conciliar as necessidades materiais dos trabalhadores com o desenvolvimento pleno dos indivíduos, torna-se evidente.

No contexto educacional brasileiro, a noção de OMN apresenta-se como um contraponto às práticas de ensino que, frequentemente, privilegiam abordagens tecnicistas ou conteudistas, negligenciando o desenvolvimento integral dos estudantes. A educação, nesse sentido, apresenta-se como um instrumento para a plena realização humana.

Apesar da necessidade urgente de trabalho, que caracteriza a realidade de uma significativa parcela de jovens trabalhadores no Brasil, é fundamental pensar na promoção de uma formação que não apenas contribua para o sustento familiar, mas também, capacite esses jovens a atuarem criticamente na renovação social. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

[...] se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos." O ensino médio integrado ao ensino técnico, estruturado em uma base unitária de formação geral, é, portanto, uma condição necessária para a realização da "travessia" para uma nova realidade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43).

Os autores nos conduzem a uma reflexão profunda sobre os desafios éticos e políticos relacionados à organização da educação básica de nível médio, especialmente, quando integrada à qualificação técnica profissional. O texto destaca uma tensão ética fundamental: de um lado, a qualificação técnica no nível médio é apresentada como uma necessidade prática, imposta pelas condições socioeconômicas adversas vividas por grande parte da população brasileira. Muitos jovens precisam ingressar precocemente no universo laboral, o que torna a formação técnica uma resposta direta a essa demanda imediata. Por outro lado, surge um questionamento ético crucial: legitimar essa prática por meio de sua institucionalização não seria uma forma de perpetuar as desigualdades e as limitações impostas por essas mesmas condições? A aceitação dessa realidade desafia a coletividade a pensar em soluções que vão, além de atender às necessidades práticas, buscando transformar as estruturas sociais e econômicas que geram essa imposição.

A proposta apresentada pelos autores enfatiza a necessidade de que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, ou seja, que integre de

maneira indissociável a formação geral e a formação técnica. Essa perspectiva vai além da dicotomia tradicional entre educação para o mercado de trabalho e educação para a cidadania.

Ao adotar uma abordagem unitária, busca-se garantir que os jovens recebam uma formação ampla, que não só os capacite tecnicamente, mas também os prepare para o exercício pleno da cidadania, com capacidade crítica, reflexiva e transformadora. Esse modelo de ensino médio integrado precisa ser estudado, discutido e aprofundado, pois aponta para a construção de uma educação que não apenas responde às demandas do presente, mas que também se projeta como um instrumento de transformação social. Segundo Moura (2013):

Nessa travessia, as duas formas de organizar o ensino médio – ensino médio politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional – são coerentes e poderão coexistir até que as condições materiais objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permitam aos jovens das classes populares concluir a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensarem em uma profissionalização." Hoje, isso ainda é um luxo para os filhos da classe trabalhadora, embora há muito tempo já seja garantido como direito exclusivo dos jovens dos estratos médios e altos da população (Moura, 2013, p. 715).

Essa integração, entre a capacitação prática e a qualificação, mencionada pelo citado autor, é uma etapa essencial para o caminho rumo a uma nova configuração social. A metáfora da passagem sugere que o aprendizado pode desempenhar um papel crucial na superação das desigualdades e na construção de um futuro mais justo e igualitário. Contudo, essa transformação somente será viável se a etapa intermediária de ensino passar por profundas reestruturações.

Entre essas mudanças, precisamos incluir a qualificação continuada dos educadores, criando espaços de diálogo em que possam, em conjunto, refletir sobre a escola como um ambiente de desenvolvimento integral. É igualmente necessário transcender a visão limitada da simples especialização, reconhecendo a importância de permitir que os jovens questionem e transformem as condições que limitam seu desenvolvimento humano e social.

Além disso, a dimensão política da questão é evidente e precisa ser pensada com urgência. Garantir um ensino médio integrado e de qualidade, estruturado em uma base unitária, é uma responsabilidade que recai sobre o poder público. Essa proposta exige políticas educacionais que assegurem igualdade de oportunidades,

acesso universal e gratuito à educação e uma abordagem que articule as demandas do mundo do trabalho com a formação integral dos estudantes.

A reflexão apresentada por Moura (2013) destaca a educação como um campo de disputas éticas e políticas. Embora a formação técnica possa ser considerada uma necessidade imediata no curto prazo, é essencial que a educação seja, também, vista e debatida como um instrumento de transformação social, capaz de preparar os jovens para pensar criticamente, agir com autonomia e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. O ensino médio integrado, quando concebido e implementado sob essa perspectiva, constitui um passo fundamental nesse processo de transformação.

É urgente refletir sobre as profundas desigualdades estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro, especialmente, no que diz respeito à formação dos jovens da classe trabalhadora. A disparidade entre classes sociais no acesso à educação é evidente. Enquanto os jovens das classes média e alta têm como direito efetivo a conclusão da educação básica até os 17 ou 18 anos, para os filhos da classe trabalhadora isso, muitas vezes, torna-se um "luxo", dificultado pela necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Segundo Moura (2013):

[...] evidencia-se que "41,9% dos adolescentes da faixa etária de 16 a 17 anos residentes no Brasil trabalham. Se se levasse em consideração que os 3,3% dessa faixa etária que não realiza nenhuma atividade (nem trabalha nem estuda) estão muito mais próximos do trabalho do que da escola, chega-se ao percentual de 45,2% dos jovens entre 16 e 17 anos de idade como sendo trabalhadores, empregados ou não (Moura, 2013, p. 714).

Essa desigualdade explicita como o direito à educação plena, previsto constitucionalmente, é garantido de forma desigual, sendo plenamente acessível apenas a uma parcela privilegiada da população. Outra reflexão diz respeito ao caráter transitório dessa coexistência de formas organizacionais. A referência à "travessia" sugere que o ensino médio politécnico integrado não é o objetivo final, mas sim uma solução intermediária, enquanto não se alcançam as condições socioeconômicas necessárias para garantir a todos os jovens a oportunidade de concluírem a educação básica sem a pressão da profissionalização precoce.

Torna-se, dessa maneira, urgente provocar o debate ético e político sobre o papel do Estado e da sociedade na superação dessas desigualdades. Se a

realidade atual força a coexistência de modelos educacionais que conciliam trabalho e estudo, é imperativo questionar o que pode ser feito para transformar essas condições. Essa reflexão aponta para a necessidade de políticas públicas que promovam igualdade de oportunidades e que busquem uma educação que, no futuro, permita que a profissionalização seja uma escolha consciente e não uma imposição decorrente das desigualdades sociais. Moura (2013) questiona:

Nesse caso, cabe outro questionamento: pensar de forma coerente com o materialismo histórico dialético não é compreender essa realidade socioeconômica e tentar arrancar do capital concessões que contribuam para a formação integral da classe trabalhadora, mesmo que, inicialmente, não seja na plenitude do conceito de politecnia para todos, mas que se garanta para todos a indissociabilidade entre formação intelectual, física e tecnológica, sem, com isso, abandonar a denúncia e o combate a todas as atrocidades cometidas contra essas crianças, adolescentes e jovens? Não foi isso o que fizeram Marx e Engels em relação ao trabalho infantil na Inglaterra do século XIX? (Moura, 2013, p. 715).

Como destaca o autor, torna-se essencial e desafiador pensar coletivamente em um projeto educacional e social mais justo, que garanta a todos os jovens o direito de concluírem a educação básica de forma plena, digna e emancipatória, sem que o peso das desigualdades inviabilize o exercício desse direito fundamental.

No Brasil, onde a desigualdade social e o acesso limitado a oportunidades educacionais plenas são desafios persistentes, a omnilateralidade poderia oferecer um horizonte teórico para repensar o papel da escola e do professor.

Uma formação verdadeiramente OMN exige que o currículo escolar não se limite à transmissão de informações, mas inclua, também, experiências estéticas, culturais e sociais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa abordagem, também, demanda que o ensino supere as dicotomias entre teoria e prática; corpo e mente; ciência e arte, enfatizando a interconexão entre todas as áreas do saber. Segundo Moura (2013):

Desafortunadamente, no caso brasileiro, a grande maioria desses quase 80 milhões de pessoas com mais de 18 anos está atuando na periferia do mundo do trabalho de forma precarizada ou dele alijada. A dura realidade obriga a lembrar que isso é funcional aos interesses do capital, pois, já que não há lugar para todos, que vençam os melhores! (Moura, 2013, p. 716).

Após essa análise, torna-se fundamental aprofundar a reflexão sobre as implicações sociais, políticas e educacionais dessa realidade, destacando o papel

crucial da educação na superação das desigualdades estruturais. A exclusão e precarização da maioria da força de trabalho no Brasil não são apenas reflexos da desigualdade socioeconômica, mas também aspectos que sustentam a lógica do sistema capitalista, no qual a competição e a exclusão são elementos intrínsecos ao seu modelo.

Essa dinâmica do capital, que perpetua desigualdades e marginaliza vastas parcelas da população, sublinha a urgência de um projeto educativo que vá além da simples formação técnica, abrangendo também, como já mencionado, a qualificação continuada dos profissionais da educação, a fim de questionar e desafiar essa lógica excludente. Nesse sentido, a educação assume um papel estratégico não só como meio de acesso ao mercado de trabalho, mas também, como um poderoso instrumento de conscientização e transformação social.

A formação integral, que combina a educação geral e a formação profissional, surge como uma alternativa promissora, preparando os indivíduos para uma compreensão crítica das estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam suas vidas. É igualmente importante destacar que a precarização e exclusão do mercado de trabalho não afetam apenas o presente dos trabalhadores, mas comprometem as gerações futuras, criando um ciclo vicioso de reprodução das desigualdades.

Ao permitir que milhões permaneçam, em situação de vulnerabilidade, a sociedade brasileira reforça a ideia de que apenas os “melhores” – geralmente aqueles com maior acesso a recursos e oportunidades – são dignos de prosperar, enquanto os demais são relegados à sobrevivência

Portanto, a análise da citação de Moura (2013) nos conduz a uma questão ética e política central: como a educação pode ser reconfigurada para não apenas atender às demandas do mercado, mas também para emancipar os sujeitos e confrontar a estrutura excludente do capitalismo? Esse questionamento exige ações concretas, como a implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos, especialmente, para os mais vulneráveis, promovendo uma formação que integre o desenvolvimento intelectual, técnico e crítico.

Conclui-se, assim, que a transformação dessa realidade exige um esforço coletivo, no qual a educação atua como um catalisador de mudanças. É necessário

reconhecer e refletir sobre a funcionalidade do sistema para o capital e, ao mesmo tempo, construir alternativas que possibilitem uma sociedade onde todos tenham o direito de participar de maneira digna, consciente do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Ademais, compreender o conceito de omnilateralidade é pensar na possibilidade de dialogar com os desafios contemporâneos de formação cidadã e preparação para o trabalho em um mundo globalizado e tecnológico. No entanto, isso não deve significar a subordinação da educação às demandas do mercado, mas sim a construção de uma educação que valorize o ser humano em sua totalidade, capaz de criar, pensar criticamente e agir com autonomia.

Portanto, a omnilateralidade permanece como um ideal pedagógico e filosófico que desafia as estruturas atuais de ensino. Sua releitura e inclusão na pauta de um projeto de formação continuada para professores na realidade brasileira implica um compromisso com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa, em que todos tenham a possibilidade de se desenvolver de maneira plena e consciente, confirmando, assim, sua humanidade em todas as dimensões.

Desta forma, ao compreender a educação como um instrumento importante para a transformação social, é possível perceber o papel fundamental que a formação docente pode desempenhar nesse processo. A busca pela OMN coloca em evidência a importância de uma educação que vai além do simples aprendizado de conteúdos técnicos, promovendo, também, a formação crítica e cidadã.

Nesse contexto, a construção da profissão docente no Brasil se revela como um desafio contínuo, marcado por transformações históricas e complexidades que refletem as necessidades e os avanços sociais. Portanto, analisar a trajetória da profissão docente e os desafios enfrentados pelos professores no cenário atual é crucial para entender como a educação pode, de fato, contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

2.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE REFORMAS E DESAFIOS CONTÍNUOS

A formação de professores no Brasil tem sido um tema central nos debates educacionais, ao longo de sua história. Essa reflexão sobre a estruturação da profissão docente é, hoje, mais urgente do que nunca, dado o contexto de uma educação que busca ser mais integral e voltada para a formação de cidadãos críticos, conscientes e reflexivos. A formação dos professores precisa dotá-los não apenas de conhecimentos e habilidades, mas também de atitudes que possibilitem o desenvolvimento de uma prática pedagógica investigativa e reflexiva. Como destaca Imbernón (2011, p. 41) “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”.

A citação de Imbernón (2011) pode ser refletida, sob a perspectiva da importância da formação para os professores, destacando a necessidade de ir além do simples acúmulo de conteúdo. A referida citação sugere que o processo de formação deve englobar não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa, que permita ao educador avaliar sua prática e adaptá-la de acordo com às necessidades do contexto educacional.

Antonio Nóvoa (1992) também reforça a ideia de que a qualidade do ensino e a eficácia das reformas educacionais estão diretamente ligadas a uma adequada formação dos professores.

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (Nóvoa, 1992a, p. 17).

A reflexão proposta por Nóvoa (1995, p. 14) ao afirmar que “[...] o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente) [...]”, nos leva a um olhar atento sobre a trajetória da profissão de professor, entendendo que as questões que envolvem o ensino e a valorização dos docentes estão longe de serem problemas exclusivamente contemporâneos. Ao contrário, eles têm raízes profundas

na história da formação e do reconhecimento da docência como uma profissão especializada, que, ao longo dos anos, buscou conquistar um espaço

Quando trazemos essa perspectiva histórica para o presente, torna-se evidente que muitos dos problemas enfrentados pelos docentes hoje são resquícios de questões não completamente resolvidas no passado. A desvalorização da profissão, o baixo investimento na formação continuada, as condições de trabalho e a precarização salarial são questões que se remontam a um longo histórico da educação e os profissionais que nela atuam.

Portanto, ao entender que o processo histórico de profissionalização do professorado serve de base para a compreensão dos problemas atuais da profissão docente, reconhecemos a importância de refletir sobre o passado para lidar de forma mais eficaz com os desafios do presente. A compreensão das causas históricas que moldaram o *status* e as condições de trabalho do professor é um passo fundamental pensarmos em caminhos de construções mais adequadas e justas, que atendam às necessidades da profissão.

Nesse contexto, é importante observar que, com a Proclamação da República, no final do século XIX, o Brasil presenciou uma série de reformas educacionais inspiradas nas filosofias cientificistas e nas primeiras tentativas de renovação pedagógica. No entanto, apesar dessas reformas, ainda havia um dualismo no sistema de ensino, com a coexistência de escolas “normais” primárias e secundárias, refletindo as contradições sociais e educacionais do Brasil à época.

A década de 1920 foi um período de intensa reflexão sobre a educação, caracterizado pela ascensão do escolanovismo no Brasil. Esse movimento pedagógico de luta inspirado, principalmente, nas ideias do educador norte-americano John Dewey, tinha como princípio a centralidade do aluno no processo de aprendizagem.

O escolanovismo propunha uma educação que atendesse às necessidades e interesses dos estudantes, visando à formação de um ser humano integral, capaz de se desenvolver de forma harmoniosa e crítica. No entanto, apesar do grande impulso desse movimento, a resistência do conservadorismo e a falta de condições políticas e econômicas para a implementação plena dessas reformas fizeram com

que muitos dos avanços propostos pelo escolanovismo fossem limitados. Segundo Alves (2007):

O escolanovismo representa uma proposta pedagógica de caráter humanista e tem seus pressupostos constituídos a partir da chegada ao Brasil de ideias oriundas da Europa e dos Estados Unidos, principalmente do educador norte americano John Dewey e sua concepção liberal de educação e sociedade. Assim, o eixo do ensino que na escola tradicional estava centrado no professor, foi no escolanovismo deslocado para o aluno, buscando atender suas necessidades e seus interesses. A intenção era formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicobiológico dos educandos (Alves, 2007, p. 268).

A fala de Alves (2007) sobre o escolanovismo apresenta uma reflexão significativa sobre os rumos da educação no Brasil e sua relação com as ideias pedagógicas importadas de John Dewey e de outros pensadores da época. Essa proposta pedagógica foi uma tentativa de luta de reformulação da educação tradicional, que tinha um foco centrado no professor e na transmissão de conhecimentos. Ao deslocar o centro do processo de ensino para o aluno, tentava atender às suas necessidades e interesses, promovendo uma educação mais humanista e voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo.

No entanto, esse movimento de implementação do escolanovismo no Brasil não ocorreu de forma plena, e muitos dos seus princípios enfrentaram resistência, tanto do ponto de vista político, quanto pedagógico. O movimento foi frequentemente limitado pelas condições políticas e econômicas do país, além de um conservadorismo ainda presente. Apesar disso, ele representou um marco importante no desenvolvimento da pedagogia brasileira, introduzindo a ideia de que a educação deve ser um meio para o desenvolvimento integral do ser humano, e não apenas para a transmissão de conteúdo.

Em uma reflexão mais ampla, podemos perceber que a proposta do escolanovismo ainda ressoa no debate educacional contemporâneo. As questões relacionadas ao papel do aluno no processo de aprendizagem, à necessidade de uma educação que valorize o desenvolvimento integral e à importância de uma prática pedagógica que leve em consideração os aspectos psicobiológicos dos educandos continuam sendo temas centrais nos discursos progressistas atuais.

Portanto, ao refletirmos sobre essa proposta e suas implicações, vemos que ele (escolanovismo) não apenas representou um movimento pedagógico de sua época, mas também, contribuiu para a construção de uma visão mais democrática e humanista da educação, cujos ecos continuam presentes nas discussões sobre o futuro da escola e da formação dos educadores no Brasil.

No pós-guerra, as reformas educacionais tornaram-se um tema central no Brasil, com a implementação de leis que normatizavam o ensino e a formação de professores. A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 – Decreto-Lei nº 8.530 (Brasil, 1946), por exemplo, estabeleceu que o curso “normal” deveria ser responsável pela formação dos professores para as escolas primárias, bem como pelo desenvolvimento dos conhecimentos e técnicas voltados para a educação infantil. Contudo, apesar dessas tentativas de organização e avanço, a década de 1950 ainda foi marcada por uma educação em que a formação docente permanecia atrelada aos modelos conservadores e limitados. Para Castro (2016):

[...] não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registra-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais (Castro, 2016, p. 236).

A reflexão sobre a fala de Castro (2016) revela uma crítica ao processo de reformulação do ensino “normal” no Brasil, especialmente no que diz respeito às tentativas de modernização implementadas nas décadas anteriores. A afirmação destaca que, embora houvesse a expectativa de que as reformas trouxessem soluções inovadoras para o ensino “normal”, essas mudanças não romperam com a estrutura tradicional que prevalecia até aquele momento. O autor sugere que, apesar de algumas modificações legais e administrativas, como a equivalência de todas as modalidades de ensino médio e a descentralização administrativa, a organização do ensino “normal” manteve muitas das características da estrutura anterior, especialmente, no que tange à duração dos estudos e à divisão em ciclos.

As escolas “normais”, portanto, continuaram a funcionar dentro dos mesmos parâmetros, o que dificultou a introdução de novas metodologias e a formação de professores mais alinhados com as necessidades da sociedade contemporânea.

Essa reflexão nos leva a questionar até que ponto as reformas educacionais, muitas vezes, acabam por preservar uma estrutura que não atende às reais necessidades de transformação do ensino.

As reformas legais podem, de fato, alterar aspectos administrativos ou burocráticos, mas sem um compromisso real com a inovação pedagógica, serão suficientes para produzir mudanças significativas na qualidade da educação? Pensando em responder a esses questionamentos, refletimos que a verdadeira transformação da educação – aquela oriunda de lutas, atitudes e pensamentos progressistas – exige não apenas ajustes legais, mas uma mudança profunda na concepção de ensino e na formação dos professores, com ênfase na flexibilidade curricular, no desenvolvimento da autonomia dos educadores e na adaptação às demandas sociais e culturais.

Essa crítica ao ensino “normal”, portanto, vai além de uma simples avaliação das reformas, levando-nos a refletir sobre a persistência de modelos educacionais conservadores que, muitas vezes, dificultam a implementação de um ensino mais dinâmico, inclusivo, progressista e histórico dialético, capaz de atender às necessidades dos alunos oriundos, principalmente, da classe trabalhadora.

Desde a promulgação da LDB de 1961 – Lei nº 4.024 – (Brasil, 1961), a formação docente no Brasil tem sido moldada por avanços e retrocessos que refletem as demandas sociais e econômicas dominantes do país. Ao longo da história, diversos marcos legais e iniciativas emergenciais foram estabelecidos para atender às necessidades imediatas do desenvolvimento industrial e à escassez de professores. No entanto, muitas dessas medidas priorizaram a capacitação técnica em detrimento de uma formação pedagógica robusta. De acordo com Saviani (2009):

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez [...]. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (Saviani, 2009, p. 144).

Saviani (2009) destaca como as mudanças na formação docente foram moldadas pelas necessidades sociais e econômicas do país, o que se alinha com a ideia de que muitas iniciativas emergenciais priorizaram a capacitação técnica, sem, no entanto, assegurar uma formação pedagógica adequada. A LDB nº 4.024 (Brasil, 1961) estabeleceu dois caminhos para a formação docente: nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para o magistério do ensino médio e nos cursos de educação técnica, voltados para a formação de professores no ensino técnico. Embora esses caminhos representassem avanços importantes, eles só foram regulamentados em 1967 e 1968, o que resultou em um atraso na implementação efetiva das diretrizes estabelecidas.

A partir da década de 1960, com o Golpe Militar de 1964, o Brasil entrou em uma nova e difícil fase educacional, marcada pela imposição de um modelo tecnicista que visava preparar os professores para atenderem às exigências apenas do mercado de trabalho e despolitizar as práticas pedagógicas.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, a formação docente no Brasil tem sido moldada por uma série de desafios que refletem as demandas sociais e econômicas do país. Ao longo da história, diversos marcos legais e iniciativas emergenciais foram implementados para atender às necessidades imediatas do desenvolvimento industrial e à escassez de professores. No entanto, muitas dessas medidas priorizaram a capacitação técnica em detrimento de uma formação pedagógica mais sólida e abrangente.

Na década de 1970, com o processo desenvolvimentista que exigia uma rápida qualificação para a indústria, foram criados cursos de formação pedagógica emergenciais. A Portaria Ministerial nº 432 (Brasil, 1971) instituiu dois esquemas de cursos, com durações distintas e currículos ajustados às necessidades imediatas, mas que deixavam de lado uma formação pedagógica sólida e comprometida com o ensino. Essa medida visava atender à urgência por profissionais, mas esvaziava a importância da pedagogia na formação dos docentes, ao priorizar técnicos e bacharéis sem experiência pedagógica.

Essa orientação emergencial foi aprofundada com a promulgação da LDB nº 5.692 (Brasil, 1971), que, durante o regime militar, transformou o curso de magistério em uma habilitação específica, alterando a estrutura do ensino “normal” e

consolidando ainda mais a visão tecnicista da formação docente. Nesse contexto, o ensino passou a ser orientado pela busca de habilidades mensuráveis e voltadas para a produtividade, com um forte enfoque nas tecnologias de ensino.

Com o processo de redemocratização do país na década de 1980, após muitas lutas, novas propostas pedagógicas foram discutidas, com a tentativa de implementação por uma parte mais progressista, como é o caso da pedagogia histórico crítica, que visava tornar a educação um instrumento de transformação social. Influenciada pelos estudos de Dermeval Saviani, a pedagogia histórico crítica propôs uma leitura crítica da realidade social e uma pedagogia capaz de contribuir para a libertação da classe trabalhadora. Esse movimento marcou uma tentativa de reverter os efeitos da ditadura e retomar a centralidade do professor como agente de mudança na sociedade. Segundo Alves (2007):

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem nos estudos do professor Dermeval Saviani (1997) que, procurando melhor delimitar a pedagogia dialética entre as pedagogias críticas (abordagens crítico-reprodutivistas e a abordagem de Paulo Freire), sistematizou-a entre 1979 e 1983 (Alves, 2007, p. 269).

A partir dos estudos de Dermeval Saviani, a pedagogia histórico crítica propôs devolver à educação seu caráter emancipatório e transformador. A proposta era analisar criticamente a realidade social, defendendo a educação como um instrumento para a libertação da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que revalorizava o papel do professor como agente de mudança na sociedade. A citação de Alves (2007) enfatiza a luta por sistematizar uma pedagogia que rompesse com as abordagens reprodutivistas e tecnicistas, oferecendo uma visão alternativa que pretendia resgatar o potencial transformador da educação, em uma perspectiva crítica e dialética.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.694 (Brasil, 1996) – foi um marco importante na reestruturação da formação de professores no Brasil. A partir desta LDBEN, houve um incentivo maior para formação docente baseado em cursos superiores, refletindo uma visão mais acadêmica e profissionalizante da docência. Com isso, a formação de professores passou a ser organizada de maneira mais estruturada e com uma maior preocupação com a qualidade do ensino, apesar das críticas que ainda existem sobre a efetividade dessas reformas.

Em 1996, a nova LDB incluiu o artigo 63, que abriu espaço para programas de formação pedagógica voltados a portadores de diploma superior que desejassem atuar na educação básica.

No entanto, foi em 1997 que o Decreto nº 2.208 flexibilizou ainda mais a exigência de formação pedagógica para a docência no ensino fundamental e médio. O Decreto permitiu que profissionais com formação específica em áreas como engenharias, direito e outras disciplinas técnicas pudessem ministrar aulas, mesmo sem a licenciatura ou a formação pedagógica adequada. Segundo o artigo 9º, do Decreto nº 2.208:

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

A medida visava suprir a carência de professores em determinadas regiões ou disciplinas, permitindo que especialistas e bacharéis nessas áreas contribuíssem para o ensino, mesmo sem formação voltada à docência. Essa flexibilização foi acompanhada pela Resolução CNE/CP nº 2, também de 1997 (Brasil, 1997), que institucionalizou programas especiais de formação pedagógica com carga mínima de 540 horas, evidenciando a escassez de professores habilitados e a necessidade de atender a essa demanda emergencial.

Desta forma, percebemos que a trajetória da formação de professores no Brasil reflete, não apenas a evolução das práticas pedagógicas, mas também as tensões sociais, políticas e econômicas que marcaram o país. Desde suas origens religiosas até as tentativas de modernização, as reformas educacionais sempre buscaram, de alguma forma, alinhar a formação docente com os interesses hegemônicos da sociedade e do Estado. No entanto, o desafio de promover uma educação verdadeiramente transformadora e inclusiva para todos os brasileiros ainda persiste, exigindo um constante diálogo entre a teoria e a prática, entre as reformas pedagógicas e as realidades do ensino no Brasil. A história da formação de professores, portanto, não é apenas um reflexo do passado, mas também uma chave para compreendermos os desafios contemporâneos da educação no país.

2.6 CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: REFLEXÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A construção da profissão docente no Brasil pode ser considerada um reflexo de uma trajetória histórica repleta de complexidade e desafios? Para responder a essa questão, faremos uma reflexão sobre a evolução dessa profissão ao longo do tempo.

De acordo com a análise de Saviani (2009), a história da profissão docente pode ser dividida em seis fases distintas, que abrangem o período de 1827 a 2006. O autor argumenta que cada uma dessas fases possui características próprias, com avanços e contradições. Compreender essas fases é essencial no início desta seção, pois nos permitirá refletir sobre o cenário atual da formação docente, os desafios que se apresentam no contexto contemporâneo e as tentativas de reconfiguração da profissão, especialmente diante de um ambiente de constantes reformas educacionais e intensos debates sobre a qualidade do ensino.

- a) O período de 1827 a 1890, definido por Saviani (2009) como *Ensaio Intermitentes de Formação de Professores*, marca o início da estruturação da educação básica no Brasil, um momento crítico na construção da profissão docente. Em 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, o Estado brasileiro reconheceu a necessidade de um sistema educacional básico, mas, ao mesmo tempo, demonstrou uma profunda desconfiança na responsabilidade pública pela formação dos professores.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras instituído neste período (1827-1890) estabelecia que os docentes deveriam ser formados no método de ensino mútuo, que consistia na aprendizagem colaborativa entre os alunos mais avançados e os iniciantes. Esse modelo, inspirado no contexto europeu, era uma tentativa de contornar a falta de infraestrutura e recursos.

No entanto, o grande desafio dessa legislação estava em sua implementação: a formação de professores ficou a cargo dos próprios docentes, que precisavam arcar com os custos de sua formação sem qualquer tipo de apoio do governo, seja material ou pedagógico. Como destacam Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019):

[...] esse período remonta ao período colonial, quando a formação de professores ocorria de maneira informal, desde os colégios jesuítas até as reformas pombalinas e a criação dos primeiros cursos superiores com D. João VI, em 1808. A educação brasileira, nesse contexto, priorizava a elite, enquanto a instrução das massas populares era negligenciada, resultando em um ensino improvisado e pouco eficaz (Gomes; Lopes; Gesser; Toneli, 2019, p. 4).

O trecho citado de Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019) reforça a ideia de que a precariedade na formação de professores no Brasil remonta há muito tempo, evidenciando a persistência de um modelo educacional excludente e improvisado. Ao destacar a continuidade entre as práticas informais de ensino e a institucionalização tardia da formação docente, os autores demonstram como a educação brasileira, desde suas origens, privilegiou determinados grupos sociais em detrimento da ampla qualificação do magistério. Esse cenário contribuiu para um sistema educacional desigual, no qual a preparação dos professores não era vista como uma prioridade estatal.

O impacto desse modelo de formação foi duradouro, já que a escassez de investimentos na educação e a ausência de um sistema de qualificação continuada para os professores dificultaram o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais sólida e eficaz. Nesse período, a educação no Brasil se caracterizou pela fragmentação e pela desigualdade, refletindo as limitações da sociedade brasileira, em termos de acesso à educação de qualidade e de reconhecimento da profissão docente.

- b) O segundo período da formação docente no Brasil, denominado *Estabelecimento e Expansão do Padrão das Escolas Normais* (1890-1932), Saviani (2009), pode-se dizer que representou um esforço na tentativa de profissionalizar o magistério, embora, seja necessário reconhecer suas limitações e contradições.

Esse período foi inaugurado com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, em 1890, que, ao estabelecer as escolas “normais”, como instituições responsáveis pela formação de professores, procurou romper com a precariedade da formação docente do período anterior. A proposta dos reformadores era que os professores precisam estar preparados e instruídos nos modernos processos pedagógicos e com

conhecimento científico adequado às necessidades da vida atual, para que o ensino seja eficiente (São Paulo, 1890), conforme destacado por Saviani (2009).

Com essa reforma, as escolas normais passaram a desempenhar um papel central na formação dos professores, com um currículo mais estruturado, que integrava conteúdos científicos e práticas pedagógicas. O objetivo era qualificar o ensino básico, rompendo com as deficiências do modelo anterior e oferecendo aos futuros educadores uma base sólida, tanto no campo do conhecimento, quanto no domínio das metodologias de ensino. No entanto, é importante considerar que, embora essa tentativa de modernização fosse relevante, ela foi limitada pelas desigualdades estruturais que permeavam a sociedade brasileira e o sistema educacional da época.

A criação das escolas-modelo, anexas às escolas normais, foi uma das principais inovações dessa reforma. Essas escolas funcionavam como espaços experimentais para a aplicação das práticas pedagógicas, além de servir como exemplos a serem replicados em outras regiões.

Elas desempenharam um papel importante na consolidação da formação docente, pois possibilitavam aos futuros professores uma experiência prática, que era considerada fundamental para garantir a eficácia da formação. Gomes Lopes, Gesser e Toneli (2019) destacam que esse modelo de formação era visto como uma tentativa de aprimorar a prática pedagógica, proporcionando aos docentes uma preparação mais abrangente.

Entretanto, apesar desses avanços, a expansão das escolas normais e o padrão educacional que elas instituíram não foram equitativos em todo o país. A desigualdade regional, com uma concentração de recursos e investimentos no sudeste e sul, gerou um sistema educacional profundamente desigual. Regiões como o Estado de São Paulo puderam se beneficiar das reformas e da criação de novas instituições de ensino, enquanto áreas mais distantes dos grandes centros urbanos, especialmente, no nordeste e norte do país, continuaram a enfrentar

sérias dificuldades para implementar e expandir um modelo educacional de qualidade. De acordo com Saviani (2009):

Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas (Saviani, 2009, p. 146).

- c) O terceiro período da história da formação docente no Brasil, denominado *Organização dos Institutos de Educação* (1932-1939) (Saviani, 2009), é frequentemente visto como uma tentativa de modernização do sistema educacional, mas também revela as contradições e limitações de um modelo educacional ainda profundamente desigual. Embora tenha sido um avanço em diversos aspectos, as reformas lideradas por Anísio Teixeira no Distrito Federal e Fernando de Azevedo em São Paulo, mostram-se, como uma resposta incompleta às demandas de uma educação pública de qualidade para todos.

O objetivo dessas reformas era superar as deficiências das escolas normais tradicionais, que eram restritas em sua formação teórica e prática, oferecendo aos professores uma formação mais robusta e baseada nas ciências pedagógicas. A criação dos Institutos de Educação, como propuseram os reformadores, visava aprimorar o ensino ao integrar teorias pedagógicas mais avançadas com práticas pedagógicas modernas. Segundo Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019):

Pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1931, Anísio Teixeira procurou reorganizar as escolas normais, contemplando a cultura geral e a profissional. Assim, os institutos de educação procuraram incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais escolas normais do passado (Gomes; Lopes; Gesser; Toneli, 2019, p. 4).

A ênfase na ciência pedagógica e na formação acadêmica dos professores era, sem dúvida, uma tentativa de qualificar o magistério e torná-lo um campo mais respeitado e especializado. Contudo, é fundamental perceber que esse esforço de modernização educacional ocorreu em um contexto de profundas desigualdades sociais e regionais. Como destacado por Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019):

[...] os Institutos de Educação buscavam "superar as deficiências das escolas normais tradicionais", mas não podem ser vistos como uma solução definitiva para os problemas estruturais da educação brasileira. A ampliação da formação docente, embora importante, não foi suficiente para garantir uma educação de qualidade para todos, especialmente considerando que as reformas não conseguiram superar as desigualdades regionais que ainda persistiam com força (Gomes; Lopes; Gesser; Toneli, 2019, p. 5).

Refletindo sobre a citação dos autores, Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019) é possível perceber que na prática, neste período, os Institutos de Educação acabaram sendo um privilégio para as regiões mais desenvolvidas, principalmente, as capitais e grandes centros urbanos, onde os recursos eram mais abundantes e a implementação das reformas tinha maior viabilidade. Já nas áreas mais remotas e carentes, a realidade era outra: a escassez de recursos, a falta de infraestrutura e a ausência de um projeto educacional mais amplo impediam que esses avanços chegassem de forma igualitária a todo o país.

Assim, é possível perceber que, embora as reformas dos Institutos de Educação tenham sido um passo importante, elas não conseguiram romper com as profundas desigualdades estruturais que caracterizavam a educação brasileira. A profissionalização do magistério e a legitimação da Pedagogia como campo científico foram, sem dúvida, marcos significativos, mas não puderam, por si só, transformar as condições materiais e sociais que impediam a efetividade dessas mudanças.

- d) O quarto período da formação docente no Brasil, denominado por Saviani (2009), *Organização e Implantação dos Cursos de Pedagogia* e de Licenciatura e Consolidação do Modelo das Escolas Normais (1939-1971), foi um momento de transformação significativa no campo educacional.

Esse período foi marcado pela elevação dos institutos de educação ao nível universitário, refletindo uma tentativa de modernizar a formação dos professores e alinhar o ensino superior às necessidades de uma sociedade em processo de industrialização e urbanização. A partir de 1939, as universidades passaram a assumir a responsabilidade pela formação dos professores para o ensino secundário e superior, o que representou uma tentativa de fortalecer a educação no Brasil,

especialmente, no que diz respeito ao ensino superior. Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019) apontam que:

[...] a consolidação da formação superior para docentes foi um avanço importante, com os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo sendo incorporados às universidades em 1934 e 1935, respectivamente. Essa mudança significou um esforço para dar um caráter mais acadêmico à formação docente, permitindo que os professores se formassem em cursos superiores de Pedagogia e Licenciatura (Gomes; Lopes; Gesser; Toneli, 2019, p. 5).

No entanto, esse movimento de elevação da formação não se traduziu de imediato em uma melhoria universal e igualitária do ensino, uma vez que as desigualdades regionais e sociais ainda impediam que a educação de qualidade chegasse de forma equitativa.

Em síntese, embora os cursos superiores de Pedagogia tenham oferecido uma formação mais teórica e fundamentada, com a introdução de novos conhecimentos pedagógicos e a incorporação de abordagens científicas no ensino, o modelo das escolas normais continuou vigente até o fim desse período.

Essa continuidade do modelo das escolas normais, que já havia mostrado suas limitações nas décadas anteriores, revelou um momento de transição na estrutura educacional brasileira. O sistema de formação de professores continuava a ser dual, com a coexistência de um ensino superior teórico e uma formação prática mais restrita, centrada nas escolas normais.

- e) O quinto período da formação docente no Brasil, denominado *Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério* (1971-1996), foi marcado por uma mudança na formação de professores, impulsionada pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971). Essa legislação reformulou o sistema de formação docente, extinguindo as escolas normais e substituindo-as por um novo modelo de habilitação de magistério em nível médio.

A mudança foi, na prática, uma resposta ao contexto de repressão e centralização do regime militar, que visava, sobretudo, atender à crescente demanda por professores em um país em expansão

demográfica, mas sem uma visão crítica ou qualitativa da formação dos educadores. De acordo com Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019):

[...] as escolas normais, que até então eram responsáveis pela formação de professores para o ensino fundamental, foram desmanteladas, dando lugar a um modelo de habilitação específica em 2º grau para o exercício do magistério. O Parecer nº 349/72 (Brasil, 1972) organizou essa nova formação em duas modalidades: uma com duração de três anos, voltada para o ensino até a 4ª série, e outra de quatro anos, destinada à formação de professores para o ensino até a 6ª série. Esse formato visava, em grande parte, atender a uma demanda imediata por docentes, mas carecia de profundidade teórica e prática, comprometendo a qualidade do ensino (Gomes; Lopes; Gesser; Toneli, 2019, p. 6).

A partir da citação de Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019), é possível perceber que essa reformulação da formação docente, embora tenha atendido a uma necessidade imediata de mão de obra para as escolas, resultou em uma simplificação da formação dos professores, reduzindo-a ao nível médio. A habilitação específica no magistério, ao invés de proporcionar uma educação sólida e uma formação pedagógica aprofundada, limitava-se a um modelo de ensino técnico, sem a incorporação de reflexões pedagógicas mais amplas, de teorias educacionais robustas ou de práticas didáticas avançadas.

Além disso, a centralização e a imposição desse modelo ocorreram durante o regime militar, um período de autoritarismo e controle, no qual a educação foi muitas vezes instrumentalizada para servir a um projeto de formação de cidadãos conformistas e pouco críticos. Esse contexto reflete uma tentativa de disciplinar a formação dos professores e limitar a reflexão pedagógica, ao invés de promover uma educação que fosse verdadeiramente emancipatória.

- f) O sexto e último período da formação docente no Brasil, descrito por Saviani (2009), denominado *Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o Novo Perfil do Curso de Pedagogia* (1996-2006), foi um momento de tentativa de reconfiguração da formação docente, com a criação de novos espaços educativos e uma reformulação do curso de Pedagogia. De acordo com Saviani (2009):

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). Essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006 (Saviani, 2009, p.147)..

A partir da citação de Saviani (2009), é possível inferir que embora os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores tenham sido criados com o intuito de ampliar o acesso à formação docente, a fragilidade dessas instituições, aliada à falta de um plano educacional mais robusto, acabou por restringir a qualidade e a profundidade da formação oferecida. As novas diretrizes curriculares de 2006, embora promovessem um esforço de renovação, ainda estavam imersas em um contexto de desigualdade educacional e de resistências internas que dificultaram a implementação de uma formação mais crítica e alinhada às necessidades reais da sociedade brasileira. Como resultado, a formação docente no Brasil continuou a enfrentar desafios significativos, com uma prática pedagógica, muitas vezes, desconectada das demandas da educação pública.

Ou seja, apesar dos avanços representados pela criação dos institutos superiores e das escolas normais superiores, os desafios estruturais da educação brasileira continuaram a se manifestar de forma persistente. A implementação de um modelo eficiente de formação docente esbarrou, novamente, nas desigualdades educacionais que atravessam o país. Embora o curso de Pedagogia tenha se tornado mais qualificado e abrangente, a realidade das escolas públicas ainda era marcada pela escassez de recursos, falta de infraestrutura adequada e uma grande disparidade na qualidade do ensino entre as regiões. Saviani (2009) afirma que:

Como conclusão desse rápido esboço histórico constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2009, p.147).

A citação de Saviani (2009) leva à reflexão de que, após esses seis períodos descritos pelo autor, essa persistente precariedade nas políticas de formação docente evidencia um ciclo de tentativas e fracassos, no qual os avanços pontuais não foram suficientes para superar as profundas desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. A busca por uma formação mais qualificada para os educadores esbarrou, portanto, em limitações que ultrapassavam as mudanças curriculares ou a criação de novas instituições.

Além disso, a criação de institutos e escolas superiores não foi suficiente para garantir uma educação equitativa, pois o acesso a essas novas possibilidades de formação continuava a ser restrito a uma parte da população, especialmente, nas regiões periféricas e mais carentes do país. A elitização da educação superior, somada a uma estrutura educacional desigual, perpetuava um sistema em que as condições de ensino e aprendizagem variavam consideravelmente entre as diferentes regiões, prejudicando a efetividade das reformas. De acordo com Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019):

Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96). Entretanto, a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu como alternativa aos cursos de Pedagogia e de licenciatura os institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009 apud Borges et al., 2011). Por conseguinte, tais características, segundo os autores, foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006 (Gomes; Lopes; Gesser; Toneli, 2019, p. 10).

Após a citação dos autores Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019), é possível refletir que o período de 1996 a 2006 pode ser visto como um esforço para aprimorar a formação docente, mas ainda incapaz de romper com as profundas desigualdades

sociais e educacionais que limitam o acesso a uma educação de qualidade para todos.

A tentativa de melhorar o perfil dos cursos de Pedagogia e de qualificar os professores de maneira mais integrada foi positiva, mas não foi acompanhada de uma transformação sistêmica nas condições materiais da educação pública. Sem uma mudança estrutural que garanta o acesso equitativo a uma educação de qualidade em todo o território nacional, as reformas desse período acabaram sendo insuficientes para superar as desigualdades que ainda permeiam o sistema educacional brasileiro.

Portanto, embora o sexto período tenha representado avanços importantes na formação docente, ele também evidenciou as limitações de uma reforma, que não conseguiu alcançar a universalização de uma educação pública de qualidade.

Para concluir o que foi exposto até o momento, podemos observar que, ao longo dos diferentes períodos históricos, a formação docente no Brasil passou por diversas transformações, muitas delas pautadas por tentativas de modernização e qualificação do magistério. No entanto, essas reformas, apesar de seu valor teórico, muitas vezes, não conseguiram romper com as desigualdades estruturais que marcaram o sistema educacional.

Assim, a trajetória da formação de professores no Brasil evidencia um processo contínuo de mudanças, avanços e desafios. Embora a qualificação docente tenha avançado, ao longo do tempo, as dificuldades estruturais e políticas educacionais ainda representam obstáculos significativos para a consolidação de um ensino de qualidade no país.

As reformas educacionais no Brasil continuaram, e, em 2015, o Ministério da Educação aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, substituindo as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2002a).

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), a formação dos professores, com ênfase na educação profissional e tecnológica, recebeu atenção especial. A Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, criou a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, exigindo que, para ingressar nesses

cargos, os profissionais possuísem habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente.

Entre 1º de janeiro de 2011 e 31 de agosto de 2016, sob a presidência de Dilma Rousseff, o governo implementou políticas voltadas para a qualificação e valorização dos profissionais da educação, com especial foco na educação técnica. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, procurou consolidar diretrizes que unificassem e elevassem a qualidade da formação docente, buscando integrar de maneira mais eficaz a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. A Resolução CNE/CP nº 2 visava, também, reforçar a importância de estágios supervisionados mais robustos e fortalecer a identidade profissional dos professores (Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica no Brasil. Sua publicação ocorreu em meio a um intenso debate sobre a qualidade da formação docente e a necessidade de aprimorar as políticas educacionais, especialmente, após a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que definiu metas claras para a valorização dos professores.

As diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2015) abrangem áreas essenciais para a formação docente, dividindo-se em dois eixos principais: a formação inicial em nível superior, que inclui licenciaturas, formação pedagógica para graduados e a segunda licenciatura, e a formação continuada. Além disso, a Resolução enfatiza a importância da articulação entre a educação básica e superior, ao institucionalizar um projeto integrado para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Esta Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2015) substituiu a Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2002a), que até então norteava a formação docente no país. A nova normativa trouxe mudanças significativas, incluindo a exigência de maior carga horária mínima para os cursos de licenciatura, com 3.200 horas, sendo 800 horas destinadas ao estágio supervisionado e 400 horas para atividades teórico-práticas. Além disso, enfatizou a necessidade de uma formação voltada para as

necessidades da educação básica, considerando as especificidades de cada nível de ensino. De acordo com Nunes (2017):

Quatorze anos após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCF), formuladas em 2001 com objetivo de orientar as reformas curriculares nos cursos de licenciatura, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em julho de 2015, apresentou à sociedade as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), estabelecidas pelo Parecer CNE/CP n. 2/2015 e instituídas pela Resolução CNE/CP 2/2015 (Nunes, 2017, p. 10).

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2015) representou uma tentativa de fortalecer a formação docente no Brasil, alinhando-a às diretrizes do PNE. No entanto, sua implementação enfrentou desafios, incluindo resistência de setores acadêmicos e dificuldades estruturais das universidades para atender às novas exigências. O debate sobre a formação de professores seguiu em pauta, culminando posteriormente na publicação da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019), que revogou a norma de 2015.

Por outro lado, a Resolução nº 2 de 2019 (Brasil, 2019), do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), foi publicada em um contexto de grandes transformações nas políticas educacionais do Brasil, especialmente, após a reforma do ensino médio e no cenário político do governo de Jair Bolsonaro.

A reforma do ensino médio, que passou a ser debatida no governo de Michel Temer e aprovada em 2017, estabeleceu novas bases para o currículo do ensino médio e refletiu a intenção de estreitar a ligação entre o ensino e as necessidades do mercado de trabalho. No governo Bolsonaro, essas discussões foram intensificadas, com um foco ainda maior na educação técnica e profissionalizante de curto prazo, em detrimento de uma formação mais ampla e continuada.

A Resolução de 2019 é formulada, portanto, em um contexto de reconfiguração do papel da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Ela tem como objetivo principal estabelecer as diretrizes para a formação de professores dessa modalidade de ensino, com uma ênfase específica nos cursos de licenciatura voltados para a docência na EPT. A proposta central da Resolução é organizar a

formação desses docentes de maneira a integrar teoria e prática, mas com uma ênfase no preparo técnico-profissional para o mercado de trabalho, alinhado às necessidades do setor produtivo. Esse direcionamento busca garantir que os futuros professores da EPT possam atuar no ensino técnico, preparando os alunos para uma inserção rápida no mercado de trabalho.

Essa Resolução substitui a Resolução nº 6 de 2015 (Brasil, 2025), que, também, tratava das diretrizes para a formação de professores da EPT. A principal diferença entre as duas é o enfoque. Enquanto a Resolução de 2015 promovia uma formação mais voltada para uma visão mais ampla da EPT, com uma ênfase na articulação entre educação, cidadania e inclusão social, a Resolução de 2019 adota uma perspectiva mais pragmática, buscando preparar os profissionais para atender de maneira mais direta às demandas imediatas do mercado de trabalho. Segundo Moreira (2025):

Percebe-se nesse contexto, o início de uma descaracterização do processo de formação docente, a fim de torna-lo instrumentalizado, hegemônico, metódico e padronizado, objetivando seguir parâmetros, o que torna estático, ditador, configurando-se elemento base para ações de políticas públicas em desenvolvimento no país. Esse cenário de alinhamento da formação à BNCC configurou na materialização da Resolução nº 2/2019, do Conselho Nacional de Educação-CNE, que instituiu a Base Nacional Comum para a formação Inicial de Professores da Educação Básica-BNCC-Formação (Moreira, 2025, p. 357).

As principais críticas à Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019) estão centradas exatamente nesse retrocesso na concepção de formação dos professores para a EPT. Assim, diferentes entidades nacionais, lutam em defesa da manutenção CNE nº 2 (Brasil, 2015), pois acreditam que, a resolução de 2019 representa uma limitação da educação profissional, que antes tinha uma concepção mais ampla, envolvendo não só a preparação técnica, mas também, o desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante.

A crítica principal é que esta Resolução, ao priorizar a formação técnica, voltada ao mercado de trabalho imediato, enfraquece a proposta de uma EPT que forme cidadãos preparados para um mundo em constante transformação e capazes de realizar escolhas mais autônomas em suas trajetórias profissionais e pessoais. Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2019):

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre a concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2019, p. 2).

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2015) e a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019) refletem diferentes abordagens para a formação de professores no Brasil, especialmente, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A Resolução de 2015 procurava estabelecer uma formação docente que articulasse teoria e prática dentro de uma perspectiva sociohistórica e emancipadora, alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE). A Resolução de 2019 representa, portanto, um afastamento da visão mais ampla da formação de professores que estava em vigor com a resolução de 2015.

Com a chegada do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), espera-se um reposicionamento sobre essas resoluções. A tendência é que o governo atual, que historicamente defendeu uma educação mais inclusiva e voltada para a formação crítica e cidadã, possa dar maior ênfase à Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2015) ou até mesmo buscar novas resoluções que revalorizem a formação docente como um processo que não se restringe ao atendimento das demandas do mercado. Dessa forma, os possíveis encaminhamentos podem envolver a revisão da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019).

Atualmente, o governo tem dado passos em direção ao compromisso com a melhoria da formação de professores no Brasil. Dentre os programas destacados nesse contexto, podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa relevante para a formação de docentes no país.

O PIBID, segundo o governo, tem como objetivo aproximar os estudantes de licenciatura da realidade das escolas, proporcionando uma experiência prática para o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas. O Programa visa, ainda conforme o governo, integrar a formação teórica fornecida pelas instituições de ensino superior à prática cotidiana das escolas públicas, permitindo que os futuros

docentes vivenciem, desde o início de sua trajetória acadêmica, o dia a dia das instituições de ensino. De acordo com Pinheiro, Carvalho e Dias (2021):

o PIBID também se configura como um contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de reflexão pessoal e profissional dos futuros professores. As experiências vivenciadas pelos participantes podem ser problematizadas, o que favorece a análise crítica sobre sua prática pedagógica e contribui para a construção de um profissional mais preparado para os desafios da sala de aula (Pinheiro; Carvalho; Dias, 2021, p. 9).

O Programa é destinado aos estudantes de cursos de licenciatura, que recebem bolsas para atuarem como estagiários nas escolas públicas, sob a supervisão e orientação de professores experientes. Essa vivência prática pode proporcionar aos alunos da graduação uma imersão no ambiente escolar, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que são fundamentais para sua futura atuação como professores.

O público-alvo do PIBID são os estudantes de licenciatura de diversas áreas do conhecimento, que, por meio das bolsas oferecidas, têm a oportunidade de participar de atividades pedagógicas nas escolas públicas de ensino básico. Sob a supervisão de professores supervisores e orientadores, os licenciandos vivenciam uma formação prática e contínua, que complementa e fortalece os conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino superior. A expectativa é que, ao concluir o PIBID, os licenciandos se sintam mais preparados e motivados a atuarem nas escolas públicas, enfrentando as questões educacionais com maior segurança e competência.

Além desse Programa, o governo tem implementando algumas políticas e programas, também, direcionados para a formação inicial de professores. Segundo uma reportagem de Claudia Rocha (2025), o governo Lula busca motivar a valorização da carreira docente, reforçando a importância da profissão e garantindo que os professores sintam o apoio do Estado em seu trabalho, especialmente, no que se refere ao benefício direto à sociedade.

Um dos programas possíveis, também, de serem destacados neste contexto é o Programa Residência Pedagógica, criado com para aprofundar a formação prática dos estudantes de licenciatura. A residência pedagógica, também, é uma ação, do atual governo, que visa proporcionar uma imersão intensiva dos

licenciandos no ambiente escolar, permitindo-lhes vivenciar de forma direta e contínua o cotidiano das escolas públicas, ao lado de professores experientes.

De acordo com uma reportagem de Claudia Rocha (2025), o governo federal lançou o Programa "Mais Professores para o Brasil", em 14 de janeiro, com o objetivo de atrair jovens para a carreira docente. O Programa, que está estruturado em cinco eixos, visa reverter a escassez de profissionais na educação a curto e médio prazos, impactando mais de 2,3 milhões de professores, incluindo os novos ingressantes, conforme anunciado no evento no Palácio do Planalto, com a presença do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Esse Programa oferece aos futuros docentes a oportunidade de passar um período mais longo nas escolas da rede pública, atuando como residentes e colaborando com os docentes da instituição. Durante esse tempo, os residentes têm a chance de aprimorar suas competências pedagógicas e didáticas, participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem e enfrentando aos desafios reais do ambiente escolar. Além de possibilitar uma vivência mais profunda da realidade educacional.

O público-alvo do *Programa Residência Pedagógica* são os estudantes de licenciatura, que, por meio dessa experiência, têm a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula e de se preparar de forma mais efetiva para o exercício da profissão docente. Ao longo do Programa, os residentes são acompanhados e orientados por professores da rede pública, que atuam como mentores e guias durante essa fase prática da formação. Dessa forma, os licenciandos podem refletir sobre suas práticas pedagógicas e aprimorar suas metodologias de ensino, com o suporte e a experiência dos educadores mais experientes.

Outra ação do governo Lula (2023-2026) é o *Pé de Meia Licenciatura*, que visa ampliar o acesso de docentes em áreas menos favorecidas. Este Programa é voltado para pessoas que já têm experiência ou graduação em outras áreas, mas que desejam ingressar na profissão docente. A proposta é garantir que o Brasil conte com um número crescente de professores qualificados, especialmente, em regiões mais afastadas, onde a carência de profissionais é mais evidente. O *Pé de Meia Licenciatura* promove cursos de licenciatura, focados na formação pedagógica

e no desenvolvimento de habilidades específicas para o magistério. A jornalista Claudia Rocha (2025) destaca que:

Acho uma iniciativa excelente porque uma boa parte de quem ingressa na carreira é oriunda de universidades privadas e muitos trabalharam enquanto estiveram em formação, e é muito difícil dividir esse tempo e ter uma formação de qualidade, então achei a medida muito boa”, diz Gabriel Gonçalves, professor de geografia na rede pública em São Paulo (Rocha, 2025, p. 1).

Esses programas, descritos até aqui, indicam uma direção voltada para a formação de professores, ainda de forma bastante tímida e aquém das expectativas progressistas. Contudo, representam um caminho a ser trilhado em direção a uma maior equidade e qualidade na educação básica, especialmente, nas escolas públicas.

Contudo, é possível considerar que a trajetória da formação de professores no Brasil revela uma constante adaptação às demandas históricas, políticas e sociais que marcaram e marcam o país. Ao longo dos séculos, a formação docente no Brasil foi construindo, gradualmente, uma estrutura formalizada, mas sempre carregada de desafios e desigualdades que ainda persistem nos dias atuais. A análise dos diferentes períodos da formação de professores, desde os ensaios iniciais de ensino mútuo até as recentes reformas do século XXI, demonstra que, embora tenha havido avanços em relação à profissionalização e à qualificação dos docentes, ainda estamos distantes de alcançar uma formação ideal que atenda às necessidades do ensino básico e técnico no país.

O cenário educacional brasileiro, portanto, continua marcado por tensões. A resistência a modelos que engessam a formação docente e a insistência em políticas que busquem uma educação para todos, crítica e emancipadora são batalhas que ainda devem ser travadas, especialmente, em tempos de precarização do trabalho docente e de uma educação que ainda prioriza, muitas vezes, aspectos técnicos em detrimento de um ensino humanizador.

2.7 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE A HEGEMONIA DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Como discutido na seção anterior, a formação de professores no Brasil é um tema complexo que envolve aspectos educacionais, econômicos, culturais, políticos e sociais. Diversos autores, como Kuenzer (1999), Carvalho (2003), Nóvoa (1999), Maldaner (2017), Machado (2008), dentre outros, têm analisado esse processo, destacando a importância de compreender as demandas educacionais, levando em conta, também, o contexto do sistema econômico atual e as respostas que ele pode oferecer. Essa compreensão é crucial, pois a formação de professores pode ser orientada, tanto para consolidar a hegemonia do capital, quanto para servir como um meio de resistência a esse domínio, buscando uma educação que entenda o trabalho como princípio educativo e que reflita e pratique uma formação politécnica e omnilateral. Carvalho (2003) afirmou que:

[...] é preciso compreender as demandas colocadas para a educação profissional no capitalismo contemporâneo e as respostas que ela pode dar, tanto no sentido de uma educação do capital e, portanto, para consolidar a sua hegemonia, ou uma educação do trabalho e, por conseguinte, instrumento de contra hegemonia (Carvalho, 2003, p. 17).

Nesse sentido, as políticas de formação de professores enfrentam desafios significativos, dentre os quais podemos destacar os descompassos entre os discursos políticos e as práticas educativas, o excesso de retórica política em contraste com a pobreza das políticas educativas efetivas, falta de recursos materiais, baixa oferta de formação continuada, dentre outros.

A formação dos professores no Brasil é marcada pelo domínio das linguagens dos especialistas, muitas vezes internacionais, enquanto as práticas de formação de professores, muitas vezes, carecem de qualidade, eficácia e participação marcantes de intelectuais orgânicos. De acordo com Nóvoa (1999):

[...] as políticas de formação de professores padecem de um excesso dos discursos e uma pobreza das práticas, especificamente do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes (Nóvoa, 1999, p. 2).

Além disso, Nóvoa (1999) ressaltou a ambiguidade em relação à profissão

docente. Os professores são frequentemente alvo de desconfiança e críticas, quanto à sua competência e formação, ao mesmo tempo em que, são valorizados como peças-chave para a melhoria da qualidade do ensino e o progresso social e cultural. Essa dicotomia reflete a falta de propostas coerentes sobre a profissão docente e contribui para a perpetuação das dificuldades enfrentadas na formação de professores.

Diante desse contexto, Kuenzer (2011) destaca a necessidade de uma formação mais rigorosa e abrangente para os professores. Essa formação deve ser embasada em sólidos fundamentos gerais, comuns a todos os professores da educação básica, e complementada com conhecimentos específicos da área de trabalho a ser ensinada. Essa abordagem visa a formação de professores, não apenas como transmissores de conhecimento, mas também, como profissionais que compreendem o que, como e por que ensinar.

Desta forma, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais apontam na direção de uma formação de professores mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional integrada ao ensino médio, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio-históricas da área de trabalho a ser ensinada (Kuenzer, 2011, p. 686).

Em suma, a formação de professores no Brasil enfrenta uma série de desafios, que vão desde a imposição para alinhar-se às demandas do capitalismo contemporâneo até a superação da lacuna entre discursos políticos e práticas educativas. No entanto, ao reconhecer esses desafios e adotar abordagens mais sólidas conceitualmente e abrangentes, é possível vislumbrar um caminho para a promoção de uma formação docente mais eficaz e adequada às demandas da classe trabalhadora. De acordo com Santos e Oliveira (2017):

A educação como um todo tem o papel importante na construção e elaboração de uma nova cultura, de uma nova concepção de mundo, sociedade e de comportamento, que pode, também, vir a ser contra hegemônica. Tem papel significativo no processo de reprodução social, na medida em que ocupa espaço social de decisão prática e teórica. Nesse sentido, a organicidade dos intelectuais, não está voltada para a construção de uma vontade coletiva, submissa à vontade do Estado, mas à disseminação de uma nova concepção de mundo. Tal processo requer dos mesmos uma postura de rompimento com uma posição tradicional e a criação de mecanismos que permitam se contrapor as classes dominantes. É urgente a construção de uma visão organizada de mundo que seja articulada com um ato pedagógico e político. Não é uma construção imediata, impositiva, arbitrária. Nesse sentido, o acesso a uma educação formativa, humanista e criadora para às massas é passo fundamental para elaboração de uma nova cultura, de uma nova ordem social (Santos; Oliveira, 2017, p. 524).

Diante desse panorama, é evidente que a formação de professores não deve se limitar a um processo técnico ou utilitário, mas precisa ser compreendida como um ato profundamente político e transformador. A construção de uma educação que seja contra hegemônica, como sugerido por Santos e Oliveira (2017), demanda não apenas a formação de docentes qualificados, mas também a criação de uma nova visão de mundo, que contemple a pluralidade cultural, a crítica às estruturas de poder, a política e a valorização da autonomia docente. Essa formação deve ser capaz de resistir à lógica do capital que, muitas vezes, transforma os professores em meros transmissores de conteúdos, sem espaço para reflexão crítica e criativa.

A formação de professores precisa ser pensada como um processo contínuo, integrado às realidades locais e às necessidades de uma sociedade em constante mudança. Ela deve preparar os docentes, não apenas para ensinar, mas para atuarem como sujeitos políticos, capazes de intervir de forma crítica nas dinâmicas educacionais e sociais. Para tanto, é fundamental que as políticas públicas de educação invistam em programas de formação que contemplem, tanto a parte técnica, quanto a dimensão humana e crítica do trabalho pedagógico, promovendo uma educação que seja inclusiva, emancipatória e transformadora.

Por fim, é necessário reconhecer que, embora os desafios para a formação docente no Brasil sejam imensos, a busca por uma educação mais justa e plural, que promova o bem-estar social e a justiça, passa inevitavelmente pela valorização e pelo fortalecimento da profissão docente. A formação de professores, quando pautada em princípios críticos, políticos, humanistas e contra hegemônicos, pode ser

o motor de mudanças significativas para a educação e para a sociedade. Para Ramos (2017):

Somente, a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela práxis social, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É, nessa práxis, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira (Ramos, 2017, p. 42).

Portanto, a formação de professores exige uma visão que transcenda a mera capacitação técnica e se aproxime de um compromisso profundo com os valores democráticos e emancipatórios. Como ressaltado por Ramos (2017), é na práxis educativa, no cotidiano das escolas e na organização política dos educadores, que se constrói a verdadeira legitimidade para a transformação da política educacional no Brasil.

Diante desse cenário, propõe-se pensar a formação docente como um processo contínuo, que se articule com as realidades locais e com as necessidades de uma sociedade em constante mudança. A formação profissional docente precisa ir além do simples ensino, abrangendo a atuação dos professores como sujeitos políticos, capazes de intervir de maneira crítica nas dinâmicas educacionais e sociais. Nesse sentido, é essencial investir em programas de formação inicial e continuada que integrem as dimensões técnica e humana, promovendo uma educação mais inclusiva, emancipatória e transformadora.

Estas iniciativas se constituem como um grande desafio, pois ao discorrer sobre a formação docente no Brasil, em suas diferentes fases, permeadas pelo pensamento educacional brasileiro, retomando o contexto histórico da formação docente, possibilitará compreender as mudanças e permanências que envolvem este processo.

Embora os desafios para a formação de professores no Brasil sejam consideráveis, a busca por uma educação mais justa e plural, que promova o bem-estar social e a justiça, só será possível por meio da valorização e do fortalecimento da profissão docente. A formação pautada em princípios críticos e contra-hegemônicos pode ser o motor para mudanças significativas, tanto na educação, quanto na sociedade como um todo. Como ressaltado por Ramos (2017), é na

práxis educativa, nas ações cotidianas nas escolas e na organização política dos educadores, que se constrói a verdadeira legitimidade para a transformação da política educacional no Brasil.

Ao longo desta seção, autores como Kuenzer (1999), Carvalho (2003), Nóvoa (1999), Maldaner (2017) e Machado (2008) destacaram a importância de refletirmos sobre os aspectos econômicos que influenciam e transformam a educação no Brasil. Nesse contexto, não podemos deixar de considerar a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que essa modalidade de ensino está diretamente vinculada ao mundo do trabalho. Diante disso, torna-se importante refletir sobre os desafios da formação docente nesta modalidade, levando em consideração as especificidades que a caracterizam, como será aprofundado na próxima seção

2.8 A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Uma análise dos dados da Sinopse Estatística do Professor 2009² realizada por Machado (2011) revelou uma série de desafios enfrentados por esses profissionais. A referida análise constatou que dos 58.898 professores em atividade na EPT técnica de nível médio, apenas 59,0% possuíam licenciatura. Outros 11,8% não tinham curso superior concluído, 11,7% possuíam somente o ensino médio e uma parcela mínima, de 0,07%, tinha apenas o ensino fundamental. Além disso, mais da metade desses professores (56,2%) tinha vínculo exclusivo com instituições privadas, enquanto outros estavam ligados a instituições estaduais (28,8%) ou à rede federal de educação profissional (11,0%).

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de repensar a formação de professores para a EPT, pois essa formação, em uma perspectiva contra hegemônica, precisa transcender a mera aquisição de conhecimentos técnicos e pedagógicos, implicando, também, um compromisso político com a classe trabalhadora. Maldaner (2017) defende que:

² Trata-se de um documento que apresenta uma visão geral dos dados estatísticos da educação em nosso país. Disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) no link <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. O site deixou de apresentar esta sinopse sobre os professores do Brasil a partir do ano de 2010.

[...] a formação de professores para a EPT, para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdos específicos e formação específica (pedagógica) para se tornar professor, pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, a classe trabalhadora. Isso porque, de acordo com Carvalho (1989), se, de um lado, a escola e seus profissionais são chamados a responder às exigências do capital, por outro lado, eles participam, ainda que de maneira subordinada, de respostas às necessidades legítimas da classe trabalhadora (Maldaner, 2017, p. 183).

Esse entendimento implica superar uma formação profissional que se limite à aquisição de habilidades específicas, promovendo, em vez disso, uma abordagem mais abrangente. Tal abordagem deve incluir uma base sólida e geral de conhecimentos, além de uma cultura científica e tecnológica relevante. O mais importante, no entanto, é que essa formação seja construída de forma colaborativa, em um espaço comum como a escola, onde os professores possam debater questões pertinentes ao contexto educacional e social.

Em outras palavras, é essencial que os professores estudem e reflitam juntos, criando uma rede de experiências que possibilite repensar a preparação para o mundo do trabalho, transcendendo uma simples capacitação para funções específicas. De acordo com Carvalho (2008):

Preparar para o trabalho não significa apenas preparar para exercer funções específicas, mas significa, sobretudo, compreender a sociedade naquilo que é estruturante dela, ou seja, o trabalho. A formação profissional deve desempenhar um papel para além dos limites impostos de forma artificial pelo mercado de trabalho, devendo ser encarada como um imperativo de vida em sociedade, como um direito e como um dever de cada cidadão (Carvalho, 2008, p. 154).

Para enfrentar os desafios da educação profissional no contexto da globalização, é necessário desenvolver um perfil de docente capaz de atuar em três níveis de complexidade, conforme ressaltado por Machado (2008). Isso inclui não apenas a capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades instrumentais, mas também de conceber e executar objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem, e, por fim, de contribuir para o processo de geração de novos conhecimentos e soluções tecnológicas. Nas palavras de Machado (2008):

Em síntese, o perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (Machado, 2008, p. 18).

Além disso, é fundamental reconhecer os saberes próprios da docência na EPT, conforme destacado por Gariglio e Burnier (2012). Esses saberes incluem não apenas conhecimentos técnicos, mas também habilidades pedagógicas específicas para lidar com as demandas e desafios dessa modalidade de ensino. A profissionalização desses professores requer uma investigação cuidadosa desses saberes e uma reflexão sobre o contexto profissional no qual eles estão inseridos. De acordo com Gariglio e Burnier (2012):

[...] a docência na EPT é constituída de saberes: Se compreendermos que o exercício docente na EP constitui um ofício feito de saberes, o desafio da profissionalização desses professores deve motivar-nos a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar as singularidades do contexto profissional no qual os professores encontram-se mergulhados (Gariglio; Burnier, 2012, p. 4).

A docência na EPT apresenta desafios específicos, possivelmente, devido à sua natureza altamente especializada, em contraste com outras modalidades de ensino. Esses desafios estão ligados à diversidade do público atendido e à intersecção entre o mundo do trabalho e a educação profissional. Portanto, é necessário refletir sobre a importância de uma formação que leve em consideração as peculiaridades da EPT e licencie os professores para enfrentar os desafios do contexto atual.

Em suma, a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil exige uma abordagem abrangente e contextualizada, que considere não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas também políticos, sociais e culturais. É necessário repensar os currículos e as práticas de formação, buscando desenvolver um perfil de docente capaz de enfrentar os desafios da contemporaneidade e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica dialógica e emancipatória. No entanto, para que essa formação seja efetiva, é

também essencial compreender o contexto histórico e as políticas que influenciaram a EPT ao longo do tempo.

No Brasil, a interação entre o trabalho e a formação de professores para a EPT tem sido historicamente um grande desafio. Atualmente, essa modalidade de ensino ganhou maior visibilidade, especialmente, devido às políticas públicas voltadas para sua expansão, interiorização e democratização. Essas políticas exigem e dependem de um corpo docente capacitado e comprometido com as necessidades específicas desta modalidade. No entanto, nem sempre foi assim! Para entender a trajetória dessa relação, é fundamental contextualizarmos alguns marcos históricos, políticas públicas e legislações que moldaram a educação profissional no Brasil. Conforme Kuenzer (2011):

O trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação de capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui. Ao mesmo tempo, o trabalho docente contribui, diretamente ou indiretamente, para a produção de ciência e tecnologia, pesquisando ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (Kuenzer, 2011, p. 677).

Nesta perspectiva citada pela autora, a formação de professores para a EPT nem sempre recebeu a atenção adequada. Frequentemente, os docentes nesse campo enfrentaram dificuldades em encontrar programas de formação específicos e adequados às suas necessidades, resultando em lacunas na preparação desses profissionais para lidarem com a complexidade e a diversidade presentes no ambiente educacional, refletindo as transformações na relação do homem com a educação e o trabalho ao longo da história.

A análise da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revela a necessidade urgente de repensar os processos de formação desses profissionais, levando em conta não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos, mas também as questões sociais, culturais e políticas. A formação de professores para a EPT precisa transcender a simples capacitação para funções específicas, para se tornar uma prática comprometida com a classe trabalhadora e com a construção de uma educação crítica e emancipatória, como destacado por Maldaner (2017) e Carvalho (1989).

Essa perspectiva é fundamental para que os docentes possam acreditar na possibilidade de desempenhar um papel transformador na sociedade, indo além da resposta às exigências do mercado de trabalho e contribuindo para a construção de uma educação que, de fato, prepare os estudantes para as complexidades do mundo do trabalho e da vida social.

É imperativo que os currículos de formação de professores considerem a especificidade da EPT, entendendo-a como uma modalidade de ensino que exige um perfil de docente capaz de atuar em diversos níveis de complexidade, desde a aplicação dos conhecimentos técnicos até a capacidade de inovar e gerar novos conhecimentos e soluções tecnológicas, conforme Machado (2008). Além disso, é necessário reconhecer os saberes próprios da docência na EPT, que não se limitam ao domínio de conteúdos técnicos, mas envolvem habilidades pedagógicas que permitem aos professores lidarem com as especificidades e desafios desse campo educacional.

Porém, a formação docente na EPT no Brasil enfrenta um histórico de lacunas e desafios. A interação entre trabalho e educação, como abordado por Kuenzer (2011), revela que o trabalho docente, embora voltado para a formação humana, está inserido nas contradições do capitalismo, sendo moldado por políticas públicas e transformações históricas que nem sempre priorizaram a formação adequada dos professores. A falta de programas de formação específicos e direcionados à realidade da EPT resultou em deficiências na preparação dos docentes para lidar com a diversidade e as especificidades desse campo, o que compromete a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Portanto, a construção de uma formação docente para a EPT requer uma abordagem que combine teoria e prática, contextualizando o ensino nas realidades locais e nos desafios contemporâneos da sociedade. É necessário que a formação seja mais do que uma resposta técnica às demandas do mercado, devendo envolver uma reflexão crítica sobre o papel do trabalho, da educação e da sociedade. Assim, será possível discutir uma formação de professores para uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória, que atenda às necessidades da classe trabalhadora e promova, de fato, a transformação social e a construção de um futuro mais justo e igualitário.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

A metodologia adotada nesta pesquisa foi ancorada no Materialismo Histórico Dialético (MHD). O MHD, conforme desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, oferece uma abordagem que vai além da simples descrição dos fenômenos, propondo-se a analisar e transformar a realidade social. Esse método considera que a realidade é dinâmica, contraditória e historicamente determinada, o que permitiu compreender os fenômenos educacionais em sua totalidade e em movimento. Segundo Coelho (2023):

O materialismo pressupõe que, ao contrário das concepções idealistas, a investigação deve partir das relações sociais concretas – e não de abstrações –, mas não basta que a abordagem seja materialista: é preciso que ela seja também histórica e dialética. A realidade só existe enquanto historicamente situada (por isso mesmo não é natural nem imodificável) e compreendida em seus conflitos reais. Ao mesmo tempo em que a análise parte da história, isso não significa recontá-la segundo uma perspectiva cronológico-formal: a lógica dialética permite observar que a história é permeada por movimentos e contradições (Coelho, 2023, p. 75).

Para Marx (2003), a compreensão da realidade não pode se limitar à contemplação das "coisas em si", mas deve partir de uma análise crítica e dialética que considere as condições materiais e sociais que produzem e sustentam essas "coisas". Isso foi essencial para a investigação educacional, especialmente, para analisar a formação docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A escolha do MHD nesta pesquisa justificou-se, primeiramente, pela sua capacidade de apreender a historicidade dos fenômenos educacionais, uma vez que a formação docente na EPT está inserida em uma estrutura social marcada pelas contradições do sistema capitalista. A formação de professores, entendida sob essa ótica, não se deu de forma isolada, mas esteve interligada a um conjunto de determinações históricas e sociais que precisaram ser analisadas criticamente para propor ações transformadoras.

Portanto, as categorias aqui elencadas, como totalidade, contradição, mediação, práxis e trabalho, forneceram os possíveis elementos necessários para desvelar algumas complexidades e determinantes históricos que permeiam a

formação inicial e continuada dos professores do campo pesquisado. Para Kosik (2011) e Lukács (2010), as categorias não devem ser apreendidas de forma mecanicista, pois é o próprio processo de análise do real que vai exprimir sua centralidade. Como destaca Kosik (2011, p. 180), "[...] a realidade cientificamente analisada é que é adequadamente expressa na 'articulação dialética'". Lukács (2010) afirma que:

As categorias não são e não devem ser apreendidas de forma mecanicista, pois é o próprio processo de análise do real que irá exprimir sua centralidade, ou seja, é "[...] a realidade cientificamente analisada é que é adequadamente expressa na "articulação dialética", conduzida e realizável em uma determinada estrutura lógica correspondente." (KOSIK, 2011, p.180). Lukács (2010, p.215) destaca que "[...] as categorias como determinações do ser podem se tornar operantes no ser, muito antes de serem reconhecidas teoricamente, sobretudo na práxis social, trazendo à tona, na prática, nas relações que de outro modo nos seriam desconhecidas (Lukács, 2010, p. 215).

A categoria de totalidade, por exemplo, auxiliou na compreensão do fenômeno estudado em sua integridade, ou seja, como parte de uma realidade mais ampla e complexa. Nesse contexto, a formação dos professores na EPT não foi vista, apenas, como uma série de cursos ou práticas pedagógicas, mas como um processo que refletiu as determinações históricas e sociais da sociedade capitalista.

Portanto, a análise considerou a inter-relação entre o particular (a formação docente em Ipiaú), o singular (experiências individuais dos professores) e o universal (as políticas e diretrizes em âmbito nacional), para entender as especificidades e contradições presentes nesse processo. Sobre isso, Marx (2003, p. 247) comentou: "Partindo daqui, é necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo ao real, que não é mais a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas."

Dessa forma, ao adotar a categoria de totalidade no MHD, a análise da formação dos professores permitiu uma abordagem que foi além da superfície dos fenômenos educacionais, revelando as múltiplas determinações e relações que constituem essa realidade. Ao integrar as dimensões particular, singular e universal, a investigação não se restringiu a observar os aspectos isolados, mas buscou compreender como eles se articularam e se condicionaram mutuamente em um processo histórico e social.

Esse movimento dialético de ir do concreto ao abstrato e retornar ao concreto, conforme apontado por Marx (2003), possibilitou uma compreensão mais rica e profunda do fenômeno, que reconheceu as contradições e complexidades inerentes ao sistema capitalista. Assim, a formação de professores foi vista não apenas como uma demanda técnica ou administrativa, mas como parte de uma luta maior por emancipação e transformação social.

A contradição, por sua vez, foi uma categoria central para a análise crítica das políticas de formação docente, pois possibilitou a identificação de conflitos e tensões inerentes ao sistema educacional. Ao se debruçar sobre a formação de professores, tornou-se evidente a coexistência de interesses divergentes, como a preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de uma educação crítica, livre e emancipatória. Como Mészáros (2011) afirmou que, é pela investigação de algumas contradições e antagonismos entre capital e trabalho, que se percebem algumas das mediações do Estado, sua natureza e seu papel perante a sociedade capitalista.

Nesse sentido, a categoria de contradição permitiu revelar algumas forças opostas que moldaram a formação docente, evidenciando como as políticas educacionais oscilaram entre atender às demandas do mercado e discutir uma visão mais progressista. Tensões que não foram meramente circunstanciais, mas refletiram os antagonismos estruturais da sociedade capitalista, onde o sistema educacional pode ser usado, tanto para reproduzir as relações de produção, quanto para abrir possibilidades de resistência e emancipação. Assim, a análise das contradições proporcionou uma compreensão mais completa do papel da educação na sociedade, destacando possíveis "germes" na superação das limitações impostas pelo modelo econômico vigente.

A mediação, outra categoria essencial, permitiu explorar as relações intermediárias que conectam os elementos singulares, particulares e universais do objeto de estudo. Isso significou investigar como as políticas educacionais, as condições de trabalho dos professores e as demandas locais influenciaram as práticas pedagógicas. Dessa forma, a mediação viabilizou a compreensão crítica dos fenômenos educacionais, evidenciando as forças sociais e históricas que moldaram a prática docente. Como define Chasin (2009):

[...] "gnosioepistêmicos". Nesse sentido, para desvelarmos a formação de professores na EPT, em uma sociedade capitalista, contraditória e em constante movimento, se fez necessária a utilização de uma concepção que apreende tal movimento, do concreto-abstrato-concreto (Chasin, 2009, p. 55).

Nesse contexto, a categoria de mediação, ao abordar as conexões entre os diferentes níveis de análise, possibilitou uma leitura mais abrangente e dinâmica da formação docente, captando as influências recíprocas entre políticas públicas, condições concretas de trabalho e especificidades locais. Esse enfoque evidenciou que os fenômenos educacionais não são apenas resultados diretos e isolados de decisões políticas ou condições econômicas, mas sim produtos de um processo dialético, em que múltiplas forças sociais e históricas interagem.

Outra categoria de fundamental importância foi a práxis, que, no contexto do MHD, desempenha um papel central ao unir teoria e prática em um movimento contínuo de transformação da realidade. A práxis não se limitou à mera aplicação de teorias na prática, mas envolveu uma relação dialética, em que a ação prática foi informada por uma compreensão crítica das condições históricas e sociais, e, ao mesmo tempo, contribuiu para o desenvolvimento e aprimoramento teórico.

Na educação, a práxis foi central para a formação de professores, pois permitiu que a prática pedagógica fosse continuamente revisitada e transformada à luz de uma reflexão crítica sobre as contradições e desafios presentes na sociedade capitalista. Para Lukács (2010):

[...] o método do conhecimento é, pois, determinado pela constituição objetiva (ontológica, categorial) de seu objeto". A práxis buscou, a partir do movimento: teoria – prática; abstrato – concreto, mediados pelo empírico, a compreensão da concreticidade do real, ou seja, a superação da análise fenomênica e a transformação subjetiva e objetiva, criativa e livre da totalidade (Lukács, 2010, p. 327).

Assim, a práxis no MHD configurou-se como uma categoria *a priori* importante para a pesquisa, ao possibilitar a constante interação entre teoria e prática em um processo dinâmico de revisão e mudança. Na formação de professores, a práxis transcendeu a simples aplicação de conhecimentos, tornando-se um meio pelo qual os docentes puderam criticar e reformular suas práticas pedagógicas, adaptando-se às contradições e desafios impostos pela sociedade capitalista.

Por fim, a categoria trabalho, também, se tornou fundamental para esta pesquisa, pois permitiu uma análise crítica das relações de produção e das

condições de trabalho dos professores, além de fornecer subsídios para compreender as demandas específicas do contexto educacional. O trabalho, como ato fundante da existência humana, desempenha um papel central na organização da sociedade, uma vez que é responsável pela produção de riqueza material, destinada à satisfação as diversas necessidades humanas.

Com o desenvolvimento do capitalismo, o trabalho adquiriu uma dimensão distinta, em que a satisfação das necessidades humanas passou a ser mediada pela venda da força de trabalho. Marx (2003) introduziu o conceito de trabalho abstrato, que não se fundamenta apenas no valor de uso, mas também no valor de troca, refletindo a lógica de produção capitalista em que o trabalho é transformado em mercadoria. Nesse contexto, o fazer da classe trabalhadora resulta na produção de riqueza, que é apropriada para a reprodução constante do capital.

Portanto, incluir a categoria trabalho nesta pesquisa foi essencial para investigar como as práticas pedagógicas foram moldadas pelas condições objetivas do trabalho educativo. Essa análise crítica revelou as tensões entre as exigências do mercado e os princípios educacionais voltados à formação omnilateral dos trabalhadores, fornecendo elementos para o desenvolvimento de políticas e práticas formativas que buscam superar a visão unilateral e valorizar o papel dos professores como agentes de transformação social. Frigotto (2001) afirma que:

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2001, p. 77).

Investigar a formação docente a partir do MHD implicou reconhecer que o contexto educacional é permeado por relações de poder, interesses econômicos e disputas ideológicas, que se manifestam de forma concreta nas políticas e práticas pedagógicas. Essas relações foram mediadas pelas contradições entre capital e trabalho, características estruturais da sociedade capitalista, que afetam diretamente o papel do Estado e a formulação de políticas educacionais.

Portanto, o MHD permitiu entender como essas contradições se expressaram no campo educacional. Como Sánchez Gamboa (2010) afirmou:

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais do que 'o conflito das interpretações', o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um 'interesse transformador' das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças (Sánchez Gamboa, 2010, p. 107).

Dessa forma, ao adotar o Materialismo Histórico Dialético como fundamentação teórico-metodológica, esta pesquisa não se limitou a compreender apenas a formação docente, mas também a compreender e discutir possibilidades para a superação de seus desafios e limitações. Ao enfatizar o caráter histórico e contraditório do processo educativo, o MHD se apresentou como uma possibilidade de avanço do conhecimento científico na área da educação, pois não apenas analisa a realidade, mas propõe caminhos para sua transformação. A formação de professores, sob essa perspectiva, deixou de ser vista como um processo técnico ou neutro, passando a ser entendida como uma prática social intrinsecamente vinculada à luta pela emancipação e pelo desenvolvimento de uma educação crítica e inclusiva.

A investigação científica é um ato de construção, no qual cada envolvido não é apenas mais um elemento, uma mera informação, mas contribui de maneira singular para o desenvolvimento de respostas adequadas ao problema suscitados pelo pesquisador. O desenvolvimento satisfatório de uma investigação científica está intimamente ligado ao compromisso do investigador com o objeto pesquisado (Lima, 2001). O desenvolvimento das pesquisas científicas na área da educação é, ainda, um processo embrionário e em construção, que ainda há muito a investigar (Demo, 1995; Gatti, 2001, 2002; Nardi, 2007).

Portanto, o uso do MHD nesta pesquisa se justificou pela sua capacidade de proporcionar uma análise crítica e profunda das condições que permeiam a formação docente.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Para atingir os objetivos deste estudo, foi adotada uma abordagem que combinou elementos qualitativos e quantitativos, visando obter uma compreensão abrangente e aprofundada do fenômeno investigado. De acordo com Gil (2011):

A partir do final da década de 1990, passou-se a discutir a possibilidade e a conveniência da realização de pesquisas de métodos mistos, ou seja, de pesquisas que combinam elementos de abordagens qualitativa e quantitativa, com o intuito de ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração dos resultados (Gil, 2011, p. 40).

Portanto, esta pesquisa foi caracterizada como qualitativa e quantitativa, pois buscou compreender, tanto os aspectos subjetivos e interpretativos envolvidos na experiência dos professores participantes, quanto as condições objetivas e materiais do fenômeno em questão. Foram realizadas entrevistas com os docentes, explorando suas percepções, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas no processo de formação docente.

A utilização de dados quantitativos e qualitativos em pesquisas fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético (MHD) é plenamente justificável, pois essa abordagem teórico-metodológica busca compreender a realidade social em sua totalidade, considerando suas múltiplas determinações. O MHD não se restringe a uma única forma de coleta de dados, mas, ao contrário, valoriza a complementaridade entre os aspectos objetivos e subjetivos dos fenômenos estudados. Enquanto os dados quantitativos permitem a análise das condições materiais e objetivas, revelando padrões e tendências estruturais; os dados qualitativos captam as dimensões subjetivas e interpretativas, fornecendo uma compreensão mais profunda das experiências e significados atribuídos pelos sujeitos sociais. Como afirma Minayo (1993):

O método dialético não exclui nenhuma forma de apreensão do real, podendo recorrer tanto a dados quantitativos quanto qualitativos, desde que subordinados ao movimento de totalização, que é o seu núcleo central. Quantidade e qualidade são categorias dialéticas complementares (Minayo, 1993, p. 64).

Dessa forma, a combinação desses métodos enriqueceu a análise dialética, permitindo captar as contradições e interações presentes na realidade social e, assim, contribuindo para uma visão crítica da formação docente.

Em termos de sua natureza, a pesquisa foi descritiva, pois buscou relatar e analisar as características da formação continuada dos professores participantes. Foram levantadas informações detalhadas sobre o Ensino Médio Integrado, metodologias de ensino, recursos disponíveis e resultados obtidos. De acordo com Gil (2011):

[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis. São em grande número as pesquisas que podem ser classificadas como descritivas e a maioria das que são realizadas com objetivos profissionais provavelmente se enquadra nesta categoria (Gil, 2011, p. 32).

Quanto ao tipo de pesquisa, está se caracterizou como uma pesquisa-ação, uma das formas de investigação-ação, que se baseia em um ciclo contínuo de ação e reflexão, no qual a prática é aprimorada pela alternância sistemática entre agir no campo e investigar essa ação. Segundo Tripp (2005):

[...] é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2005, p. 445).

O processo envolveu a identificação de um problema, o planejamento de uma ação, sua divulgação e a possível avaliação dos resultados, conforme descrito por Lewin (1946) e ampliado por outros autores que desenvolveram suas próprias versões da investigação-ação, como Schön (1983) e Kolb (1984). Neste estudo, a pesquisa-ação teve como objetivo compreender a formação docente no local da pesquisa, discutindo a possibilidade de ampliar a compreensão dos participantes sobre os princípios conceituais da formação docente, em uma perspectiva emancipadora, como o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade e a politecnia.

Ou seja, os ciclos de investigação-ação foram planejados e implementados para compreender a prática pedagógica dos docentes participantes, ao mesmo tempo em que, permitiram investigar suas percepções sobre a formação docente no contexto do Ensino Médio Integrado. O processo seguiu um ciclo contínuo de planejamento, execução, monitoramento e avaliação das estratégias formativas, com cada ciclo sendo documentado, descrevendo as ações realizadas e as reflexões resultantes.

É importante salientar que a pesquisa-ação e o Materialismo Histórico Dialético (MHD) possuem uma relação complementar, na medida em que ambos se orientam pela transformação da realidade social, a partir de uma prática crítica e reflexiva. O MHD, como referencial teórico-metodológico, busca analisar as contradições e determinações históricas que moldam a sociedade, entendendo que os fenômenos sociais são produtos de processos dinâmicos e em constante mudança.

Nesse sentido, a pesquisa-ação se alinhou ao MHD por possibilitar uma abordagem participativa e interventiva, em que os sujeitos envolvidos no estudo não foram meros observadores, mas agentes ativos que contribuíram para a transformação das condições concretas em que vivem, ampliando a visão de pesquisa. De acordo com Thiollent (2011):

[...] a pesquisa-ação se distingue por ter como objetivo transformar a realidade a partir da ação dos próprios atores sociais envolvidos, ao mesmo tempo em que se apoia em uma análise crítica das condições objetivas e subjetivas em que se desenvolve, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática (Thiollent, 2011, p. 20).

Em suma, a combinação da pesquisa-ação com o Materialismo Histórico Dialético proporcionou uma abordagem crítica para a investigação da formação docente. Ao integrar teoria e prática de forma dialética, o estudo tentou, não apenas, contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre os desafios enfrentados pelos docentes, mas também possibilitou a discussão de caminhos, baseados em uma compreensão mais profunda das contradições históricas e sociais presentes no contexto educacional.

3.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em dois momentos específicos. No primeiro momento, foi aplicado um questionário estruturado com questões objetivas e subjetivas (APÊNDICE A), e no segundo momento, foi realizada uma entrevista com o objetivo de identificar as necessidades formativas dos professores (APÊNDICE B).

Os dados coletados com o questionário foram compilados em gráficos para análise. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise. Um dos participantes manifestou o desejo de que sua voz não fosse gravada e, para atender a essa solicitação, a pesquisadora responsável registrou por escrito as respostas desse participante às questões, garantindo assim que os dados fossem analisados conforme os objetivos propostos.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados na pesquisa foi orientada por um movimento contínuo de totalização e dialética entre os dados quantitativos e qualitativos, com o objetivo de compreender as complexidades sociais e históricas que permeiam a formação continuada de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir dessa metodologia, a análise dos dados foi estruturada em algumas etapas fundamentais que buscaram uma interpretação crítica dos fenômenos, sem perder de vista a inter-relação entre teoria e prática, central no MHD.

Os dados quantitativos, obtidos por meio do questionário aplicado no momento de coleta, foram inicialmente organizados em gráficos que permitiram a visualização de padrões, frequências e tendências. Essa abordagem ajudou a identificar a dimensão objetiva do fenômeno investigado, revelando as condições materiais da formação docente na EPT, como as necessidades formativas iniciais. A análise dos dados quantitativos possibilitou identificar, por exemplo, em que medida as políticas educacionais tiveram efeito sobre os docentes e como esses efeitos se manifestaram nas práticas pedagógicas, fornecendo um panorama geral das condições estruturais e objetivas da sua formação.

A análise qualitativa, realizada a partir das entrevistas feitas nos dois momentos da coleta de dados, foi essencial para capturar as dimensões subjetivas e

interpretativas dos participantes. A partir das respostas das entrevistas, a análise buscou identificar as percepções, sentimentos, estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, bem como os desafios enfrentados por eles dentro do contexto educacional.

O MHD, com sua abordagem dialética, exigiu que a análise não se limitasse a uma simples agregação de dados, mas que buscasse compreender as contradições presentes na realidade social. Assim, os dados quantitativos e qualitativos foram analisados, em conjunto, para identificar as tensões e conflitos que permearam o processo de formação docente. Foi dada atenção especial à análise das contradições entre a formação técnica e a formação crítica, entre as demandas do mercado de trabalho e a proposta de uma educação transformadora. A mediação entre as políticas públicas e as condições locais, também, foi um ponto crucial da análise, já que essas medições permitiram entender como as políticas de formação de professores se articularam com as especificidades de cada contexto.

A práxis, uma das categorias centrais do MHD, foi incorporada à análise dos dados como um processo contínuo de reflexão e ação. Através da práxis, a análise dos dados não se limitou a entender as realidades educacionais, mas buscou, também, discutir e aprofundar teoricamente transformações reais na formação de professores.

Por fim, a análise foi orientada pela categoria da totalidade, que permitiu compreender os fenômenos educacionais em sua interconexão. A partir dessa perspectiva, foi possível observar como as experiências individuais dos professores, suas práticas pedagógicas e as políticas educacionais se relacionaram com os fatores históricos, sociais e econômicos que moldaram a educação. A análise buscou entender a formação docente, não apenas como uma prática isolada, mas como parte de uma totalidade histórica e social, sendo necessária uma interpretação que considerasse as múltiplas dimensões que influenciam essa realidade.

Dessa forma, a análise de dados foi uma ação contínua e transformadora, buscando não apenas descrever os dados coletados, mas compreender suas inter-relações e as contradições que perpassaram o processo de formação de professores na EPT. O objetivo foi ir além da descrição dos fenômenos educacionais, buscando desvelar as estruturas subjacentes e os processos

históricos que condicionaram a realidade educacional, para então propor possíveis caminhos de transformação.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de um grupo diversificado de professores, cujo envolvimento e colaboração foram fundamentais. A Instituição³ conta com 35 professores licenciados, abrangendo todas as áreas do conhecimento, desde Biologia e Matemática até Literatura, História, Geografia e Educação Física, e com 8 bacharéis, com formações em Administração, Economia, Odontologia, Nutrição e Informática.

Essa composição heterogênea dos docentes foi um ponto positivo considerando a multidisciplinaridade da pesquisa, que buscou abarcar diferentes perspectivas e expertises para enriquecer as análises e conclusões. Os professores licenciados, com suas vastas experiências pedagógicas e conhecimento específico de suas áreas, trouxeram uma contribuição essencial para a compreensão dos temas em estudo. Por outro lado, os bacharéis trouxeram uma visão complementar, advinda de suas formações acadêmicas distintas, o que enriqueceu ainda mais o debate e a reflexão propostos pela pesquisa.

Vale ressaltar que a participação dos indivíduos nesta pesquisa foi voluntária e condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para garantir o consentimento informado, foram distribuídos TCLEs para todos os professores da Instituição, juntamente com a apresentação oral dos dados da pesquisa e seus principais objetivos. Destes, seis TCLEs retornaram devidamente preenchidos e assinados, totalizando o número de professores participantes, os quais concordaram em contribuir com desenvolvimento da pesquisa.

³ Cumpre informar que a Instituição em que foi realizada o levantamento dos dados não será nomeada, nem caracterizada, uma vez que, a cidade onde a mesma está localizada é pequena e só tem esta Instituição que oferece Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o que identificaria, possivelmente, os participantes da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE: DADOS DO QUESTIONÁRIO E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

A análise, a seguir, corresponde à primeira etapa da coleta e interpretação dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores que atuam na EPT participantes da pesquisa. Conforme descrito na metodologia, o estudo foi estruturado em duas fases. Na primeira, elaborou-se um questionário online por meio da plataforma *Google Docs*, contendo questões fechadas e abertas, destinadas aos docentes que aceitaram participar. Em um segundo momento, esses mesmos professores foram convidados a uma entrevista.

Nesta etapa, os dados apresentados referem-se exclusivamente às respostas obtidas no questionário, que foi respondido individualmente por um grupo de seis docentes da Instituição. Posteriormente, será realizada uma análise complementar, incorporando as informações da entrevista, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos aspectos discutidos.

Esta análise busca oferecer uma visão geral das percepções dos professores sobre o Ensino Médio Integrado, abordando desafios enfrentados, a integração curricular, a formação acadêmica e as condições de trabalho. As respostas evidenciaram diferentes perspectivas sobre a prática pedagógica, a estrutura educacional e os processos de ensino. Destacaram-se, ainda, questões como a interação entre as áreas do conhecimento, a adaptação ao modelo de ensino integrado e a necessidade de melhorias no ambiente escolar.

A seguir, os gráficos buscam ilustrar, de forma detalhada, as percepções dos docentes, destacando os aspectos mais relevantes apontados no questionário. O primeiro gráfico apresenta a participação dos professores na pesquisa, um dado que se mostrou particularmente expressivo. Esse resultado não apenas chamou a atenção ao longo do processo investigativo, mas também gerou diversas hipóteses, que foram exploradas ao longo do estudo.

Destacamos, que o corpo docente da Instituição é composto, em média, por 35 professores, como já foi dito anteriormente. Para convidá-los a participar, a pesquisadora realizou 12 visitas à Instituição e esteve presente em 5 atividades

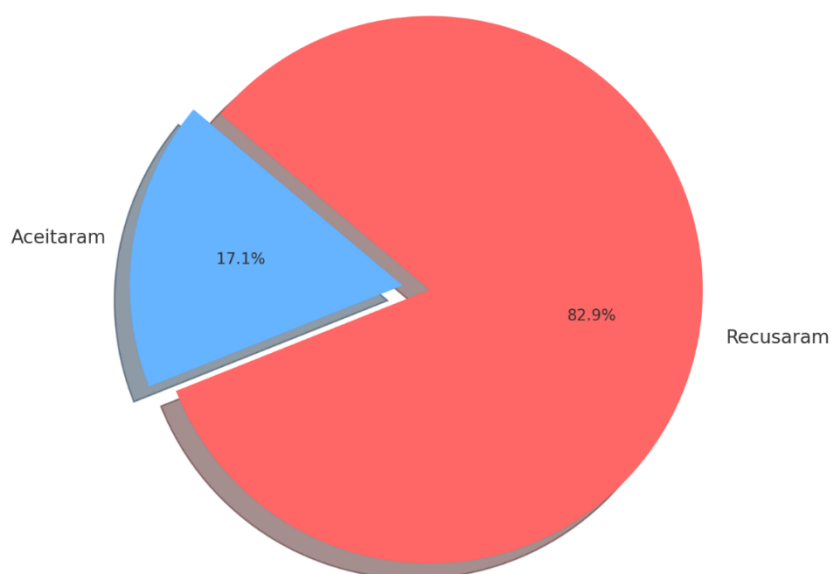
complementares (AC), organizadas pelo coordenador pedagógico. Durante esses momentos, os docentes foram formalmente convidados a aderir à pesquisa, por meio da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de uma exposição oral sobre o tema e o principal objetivo da investigação.

Nas seções a seguir, discutiremos os achados dos questionários aplicados.

4.1.1 Participação de professores na pesquisa: reflexões a partir das categorias do Materialismo Histórico Dialético

O Gráfico 1, apresentado a seguir, sintetiza os resultados da adesão dos professores à pesquisa, com base na devolução dos TCLE devidamente assinados e com a indicação positiva para participação.

Gráfico 1 – Adesão dos professores à participação na pesquisa



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O Gráfico 1 apresentado revela um dado significativo sobre a participação de professores desta pesquisa: 82,8% dos docentes recusaram-se a participar, enquanto apenas 17,2% aceitaram. Este alto índice de recusa torna-se ainda mais relevante, quando analisado dentro de um contexto histórico e social, sendo um reflexo das contradições e tensões que caracterizam a realidade educacional.

Para uma melhor compreensão desses resultados, recorre-se à reflexão de Minayo (2001) ao afirmar que:

Como consequência da primeira característica, é necessário dizer que o objeto de estudo das ciências sociais possui consciência histórica. Noutras palavras, não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas. O nível de consciência histórica das Ciências Sociais está referenciado ao nível de consciência histórica social (Minayo, 2001, p. 4).

A afirmativa de Minayo (2001) possibilita uma reflexão de que o objeto de estudo nas ciências sociais não se configura, exclusivamente, como um produto do investigador, mas também, como um reflexo das ações e decisões dos indivíduos, grupos e sociedades. As ciências sociais, portanto, buscam compreender os processos pelos quais os seres humanos, inseridos em seu contexto histórico e social, atribuem significados e intenções às suas ações e construções. Assim, esta pesquisa se encontra profundamente conectada à consciência histórica, dos participantes envolvidos no estudo.

A autora, também, menciona a consciência histórica, refere-se ao entendimento de que a construção do conhecimento nas ciências sociais é influenciada pelo contexto histórico e social em que as pessoas vivem. Nesse sentido, a recusa da maioria dos professores em participar desta pesquisa carrega significados que precisam ser analisados, à luz de um contexto dinâmico, dialético, social e evolutivo.

Minayo (2001) destaca que, nas ciências sociais, o pesquisador não é um observador externo e neutro, mas parte do próprio contexto que influencia sua percepção, interpretação e análise da realidade. Assim, o conhecimento produzido é sempre uma construção contextualizada, moldada pelas relações sociais e pelo momento histórico em que se insere. Isso significa que, ao estudar as ações dos indivíduos e as estruturas sociais, o pesquisador precisa reconhecer as intencionalidades e os significados atribuídos pelos próprios participantes da pesquisa, pois são eles os principais agentes na construção do conhecimento a ser investigado.

Diante disso, utilizando o Materialismo Histórico Dialético (MHD) como metodologia de análise, a pesquisa se aprofunda nas categorias de totalidade, contradição, mediação, práxis e trabalho para compreender esse fenômeno. A categoria de totalidade permite uma visão integrada do problema, considerando o

fenômeno da recusa à participação não apenas de forma isolada, mas como um reflexo de múltiplas influências sociais e históricas. A formação docente, inserida em um contexto de contradições estruturais, como o sistema capitalista, implica uma análise que ultrapassa a simples recusa, conectando-a a fatores como as condições de trabalho, as políticas educacionais e as tensões entre o mercado de trabalho e as demandas educacionais.

A contradição, por sua vez, é uma categoria-chave para a compreensão das forças opostas que moldam as escolhas dos docentes. A recusa dos professores pode ser vista como uma manifestação de conflitos internos e externos, como a sobrecarga de trabalho, o medo de represálias ou até a falta de clareza sobre os benefícios da pesquisa. Esses fatores, permeados por tensões históricas, revelam uma realidade marcada por antagonismos que se expressam no comportamento dos indivíduos dentro do contexto educacional.

A categoria de mediação nos ajuda a entender como as políticas educacionais, as condições de trabalho e a realidade local influenciam a adesão ou a recusa à pesquisa. No caso em questão, a falta de informações claras sobre o uso dos dados e a falta de garantias de anonimato podem ser consideradas mediadoras que dificultam a participação dos docentes. Além disso, a práxis, que une teoria e prática, nos mostra que a reflexão crítica sobre o sistema educacional e as condições de trabalho são elementos essenciais para a transformação dessa realidade. O envolvimento dos seis professores que aceitaram participar da pesquisa, configura-se como um exemplo de práxis, onde teoria e prática se entrelaçam para promover uma análise mais profunda da realidade educacional.

Por fim, a categoria trabalho entra em cena ao se considerar que a educação é, também uma prática social ligada à luta pela emancipação e transformação social. A sobrecarga de trabalho e a falta de motivação podem ser vistas como reflexos das condições materiais e sociais que moldam a prática docente. A análise do trabalho dos professores permite compreender como esses fatores contribuem para a resistência ou adesão à pesquisa.

Em resumo, a recusa dos professores em participar da pesquisa não pode ser compreendida apenas como um simples dado quantitativo, mas deve ser analisada como um fenômeno complexo, que reflete as contradições e mediações presentes

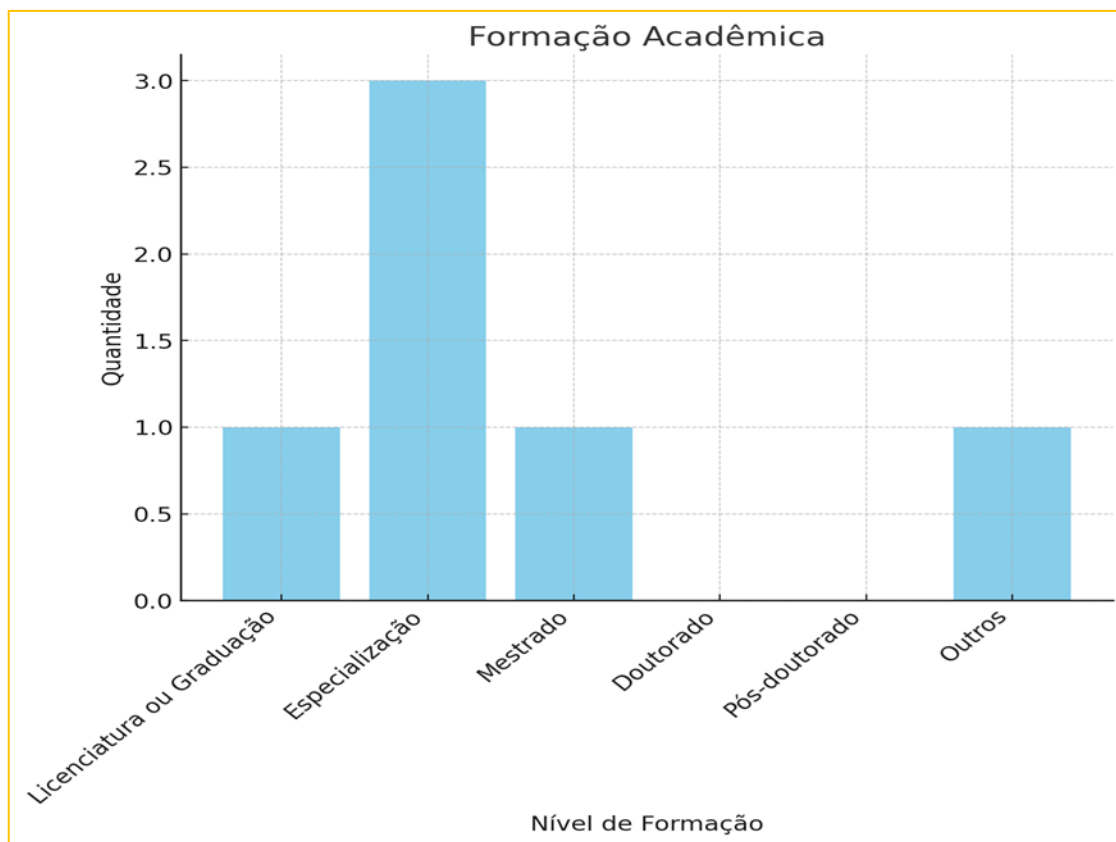
no contexto educacional. A categoria de totalidade nos permite integrar essas diversas influências, enquanto as categorias de contradição, mediação, práxis e trabalho oferecem uma base teórica robusta para a análise das relações sociais e históricas que moldam o comportamento dos docentes.

Portanto, apesar do número reduzido de professores que aceitaram participar da pesquisa, suas contribuições oferecem dados cruciais para a análise das condições educacionais da Instituição. Quando esses dados são combinados com as informações sobre a formação acadêmica dos docentes e os desafios enfrentados pela cidade, é possível obter uma visão mais ampla e profunda das dificuldades estruturais que permeiam a educação local.

4.1.2 Formação Acadêmica

O Gráfico, a seguir, oferece uma análise da formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa, destacando os diferentes níveis educacionais dos professores participantes. As categorias de Licenciatura, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado, foram utilizadas para ilustrar a diversidade formativa dos docentes. Na tentativa de possibilitar uma reflexão sobre a relação entre o nível de formação acadêmica dos professores e suas práticas pedagógicas, e o impacto dessa formação no contexto educacional local.

Gráfico 2 – Formação acadêmica dos professores participantes



Fonte: dados da pesquisa (2025).

A análise revela que a maioria dos docentes está nos níveis iniciais e intermediários de formação acadêmica. Embora essa realidade possa ser vista como uma limitação, ao considerá-la no contexto histórico, social e econômico da cidade onde ocorreu a pesquisa, ela também pode ser interpretada de forma positiva. Trata-se de um município de pequeno porte, localizado no interior da Bahia, que enfrenta grandes desafios devido à decadência do setor cacauero, impulsionada pela vassoura-de-bruxa, que enfraqueceu a produção de cacau e afetou gravemente a economia local. Isso, também, impactou setores essenciais, como a educação, refletindo-se diretamente nas oportunidades de formação acadêmica para os docentes.

O conceito de totalidade, dentro da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD), é essencial para entender que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não são um reflexo apenas das escolhas individuais, mas de uma realidade mais ampla, que inclui as consequências dos processos históricos e

sociais do município. O fato de muitos professores se deslocarem para cidades vizinhas, em busca de mais opções acadêmicas, reflete um esforço significativo para superar as limitações locais. Esse movimento apresenta-se como uma contradição entre a necessidade de desenvolvimento profissional e as condições materiais e sociais que dificultam o avanço acadêmico dos docentes.

Ademais, a categoria de mediação nos ajuda a entender como a escassez de cursos superiores e a falta de opções de especialização oferecidas na comunidade pesquisada impactam diretamente a prática pedagógica dos professores. Com apenas um *campus* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na cidade, cujos cursos são limitados, os professores se veem obrigados a buscar alternativas em municípios vizinhos, enfrentando dificuldades logísticas e financeiras. Esse fenômeno evidencia a mediação entre as necessidades dos docentes e as condições estruturais da cidade.

A práxis, também, é refletida neste contexto! O comprometimento dos docentes com sua formação, apesar das dificuldades, exemplifica como a prática pedagógica pode ser um meio de transformação. A práxis docente se configura como um ato de resistência, pois os professores buscam superar as barreiras impostas pelas condições locais, ampliando seus horizontes acadêmicos por meio de cursos e especializações em outras cidades.

A formação dos professores da cidade, também, revela uma problemática que é histórica na educação brasileira: a ênfase nas disciplinas específicas em detrimento da formação pedagógica. No contexto observado, essa realidade se alinha com o panorama nacional, onde as licenciaturas, apesar de representarem o nível mais elevado de formação, ainda priorizam o conteúdo técnico das disciplinas, deixando em segundo plano a preparação para a prática docente. Como aponta Reis (2020, p. 43):

Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação de Gatti (2009), analisou os currículos de 71 cursos de Pedagogia e revelou que a formação docente ainda carece de uma maior vinculação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica (Reis, 2020, p. 43).

Ou seja, mesmo com ajustes nas diretrizes educacionais, as licenciaturas ainda priorizam a formação disciplinar específica, deixando a formação pedagógica

em segundo plano, o que reforça a necessidade urgente de uma integração entre a formação técnica e a prática pedagógica para uma educação mais eficaz.

Kuenzer (2010, p. 500) afirma que "este professor deverá estar qualificado não para se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas sim para enfrentá-la", destacando a importância de uma formação docente que prepare os educadores para agir de forma autônoma e crítica no contexto social em que atuam.

Esse quadro de desafios, também, é evidenciado pela análise do trabalho na perspectiva do MHD, que considera as condições de trabalho dos professores como um fator determinante na formação e nas escolhas educacionais. Em Ipiaú, onde as condições de trabalho são impactadas por uma economia fragilizada, o trabalho docente reflete as contradições do sistema educacional, que exige um ensino de qualidade, mas, muitas vezes, não oferece as condições adequadas para sua realização.

Em síntese, a análise dos dados sobre a formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa revela que, embora as dificuldades locais sejam evidentes, elas não são apenas um reflexo de limitações individuais, mas de um contexto histórico e social mais amplo.

O esforço contínuo dos docentes para aprimorar sua formação, apesar das dificuldades, destaca a importância de políticas públicas que promovam a especialização e o desenvolvimento contínuo dos educadores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Dessa forma, a inter-relação entre as categorias de totalidade, contradição, mediação, práxis e trabalho oferece uma compreensão mais aprofundada das tensões presentes no contexto educacional de Ipiaú, além de evidenciar as possibilidades de transformação necessárias para um sistema educacional que favoreça o desenvolvimento acadêmico e profissional dos docentes.

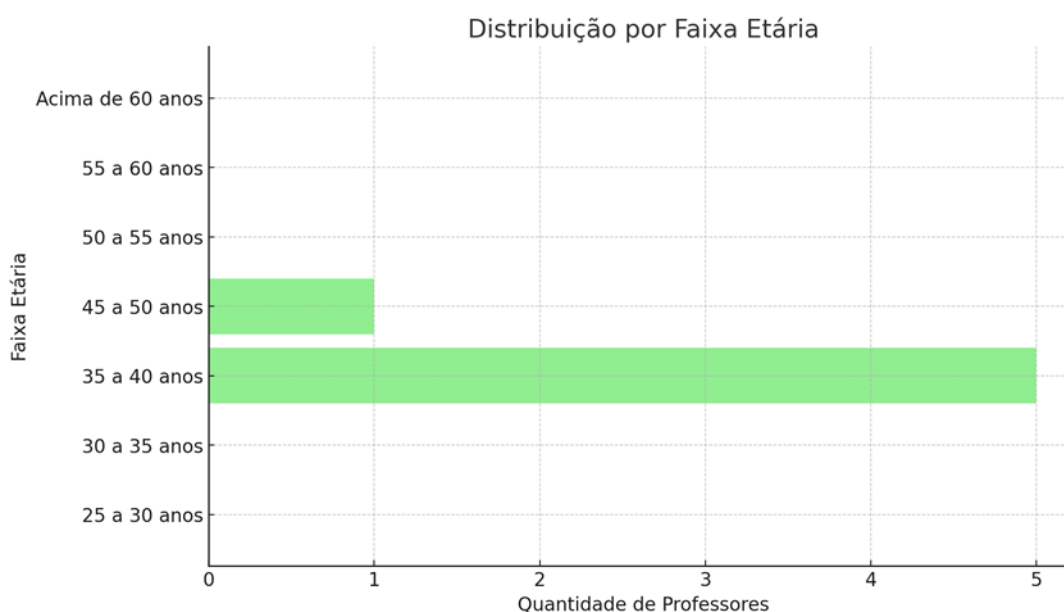
Nesse contexto, a configuração etária do corpo docente, que será apresentada na próxima seção, destacando uma concentração significativa de professores na faixa de 35 a 40 anos e uma presença reduzida de docentes mais jovens ou mais velhos, se mostra como um reflexo direto destas condições históricas e socioeconômicas da cidade.

Essa distribuição etária, não apenas ilustra as barreiras para o avanço acadêmico, já descritos anteriormente, mas também evidencia como o cenário educacional e econômico local contribui para limitar as oportunidades de crescimento e aprimoramento dos docentes.

4.1.3 A formação acadêmica e os desafios estruturais: uma análise histórica e social

O Gráfico, a seguir, apresenta uma configuração etária dos docentes participantes da pesquisa, revelando aspectos importantes, pois ao explorar a relação entre a formação acadêmica e a configuração etária dos docentes, foi possível observar como as condições históricas, sociais e econômicas moldaram a trajetória educacional dos profissionais da cidade, refletindo as dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora ao longo das décadas.

Gráfico 3 – Distribuição por faixa etária



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O contexto histórico, social e econômico da cidade esteve fortemente ligado à monocultura do cacau e a um pequeno comércio local, que por muito tempo foram as principais fontes de renda da região. No entanto, as crises periódicas e a falta de

políticas públicas adequadas impactaram diretamente a classe trabalhadora da cidade. Como afirmam Costa e Soares (2016):

[...] a comunidade cacaueira é um exemplo vivo de como o status de um povo foi duramente penalizado pela convivência com as crises, que se evidenciaram endógenas do próprio cultivo, perpetuando os modos sociais no transcorrer da sua história (Costa; Soares, 2016, p. 27).

Esse cenário histórico afetou diretamente a educação, com um acesso limitado ao ensino superior e uma escassez de oportunidades para a diversificação de carreiras. Para muitos jovens da cidade, o magistério era uma das poucas opções viáveis de ascensão profissional, refletindo uma visão de estabilidade e segurança proporcionada pela carreira docente, principalmente, em um cenário de monopolização econômica.

A categoria de totalidade, dentro da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD), nos permite entender que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não se limitam às escolhas individuais, mas estão inseridas em um contexto mais amplo, determinado pelas condições históricas e sociais da cidade. A escassez de opções de formação acadêmica e a necessidade de deslocamento para cidades vizinhas em busca de qualificação revelam a contradição entre as limitações locais e a busca constante por melhorias na formação docente. Esse movimento de busca por mais educação é uma tentativa de superar as barreiras impostas por um contexto histórico e socioeconômico restritivo, que não oferece infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação.

Ademais, ao analisar a mediação entre os fatores sociais e educacionais, podemos observar como a crise cacaueira e a fragilidade do ensino superior na cidade dificultam o progresso acadêmico dos docentes. O município possui apenas um *campus* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com cursos limitados, obrigando os professores a se deslocarem para cidades vizinhas. Essa escassez de oportunidades acadêmicas é um reflexo das contradições estruturais e da falta de investimento em educação, que prejudica diretamente a formação de novos docentes.

A práxis, que envolve a ação transformadora na prática pedagógica, também, se manifesta na luta dos docentes para superar essas limitações. Mesmo diante de tantas dificuldades, os professores continuam buscando alternativas de qualificação,

o que mostra o comprometimento com a sua própria formação e o desejo de melhorar a qualidade do ensino. No entanto, a resistência a essa realidade e a falta de incentivo à renovação do corpo docente refletem as tensões entre as necessidades de desenvolvimento profissional e as condições materiais limitadas, apontando a necessidade urgente de mudanças estruturais e políticas públicas que favoreçam a qualificação docente.

Além disso, o impacto da categoria de trabalho nas escolhas educacionais dos docentes é evidente, já que a carreira docente foi historicamente vista como uma opção estável para a classe trabalhadora da cidade. A falta de novas opções de especialização e a escassez de professores em faixas etárias mais jovens (25 a 30 anos) indicam a contradição entre a desvalorização histórica da profissão e as necessidades de renovação do corpo docente. Essa realidade é ainda mais agravada pela configuração etária do corpo docente, que apresenta uma concentração significativa de professores na faixa etária de 35 a 50 anos, com uma ausência expressiva de docentes mais jovens. Isso sugere uma dificuldade em atrair novos profissionais para a carreira, possivelmente, devido à falta de incentivos e condições adequadas de trabalho e formação.

Em relação ao tempo de experiência dos docentes, a presença de professores com até 25 anos de atuação e outros com apenas 1 ano aponta para uma tentativa de renovação, mas essa mudança é limitada pela escassez de novos profissionais, o que reforça a necessidade de investimentos em políticas de atração e retenção de docentes mais jovens. Como mencionado anteriormente, a desvalorização histórica da profissão docente, aliada à precarização das condições econômicas e educacionais, tem contribuído para a ausência de novos professores e para as dificuldades de ampliação da formação acadêmica no município. Assim, a análise da formação acadêmica e da configuração etária dos docentes, associada ao contexto histórico e socioeconômico local, revela as complexas tensões e as possibilidades de transformação que precisam ser enfrentadas para garantir um ensino de qualidade.

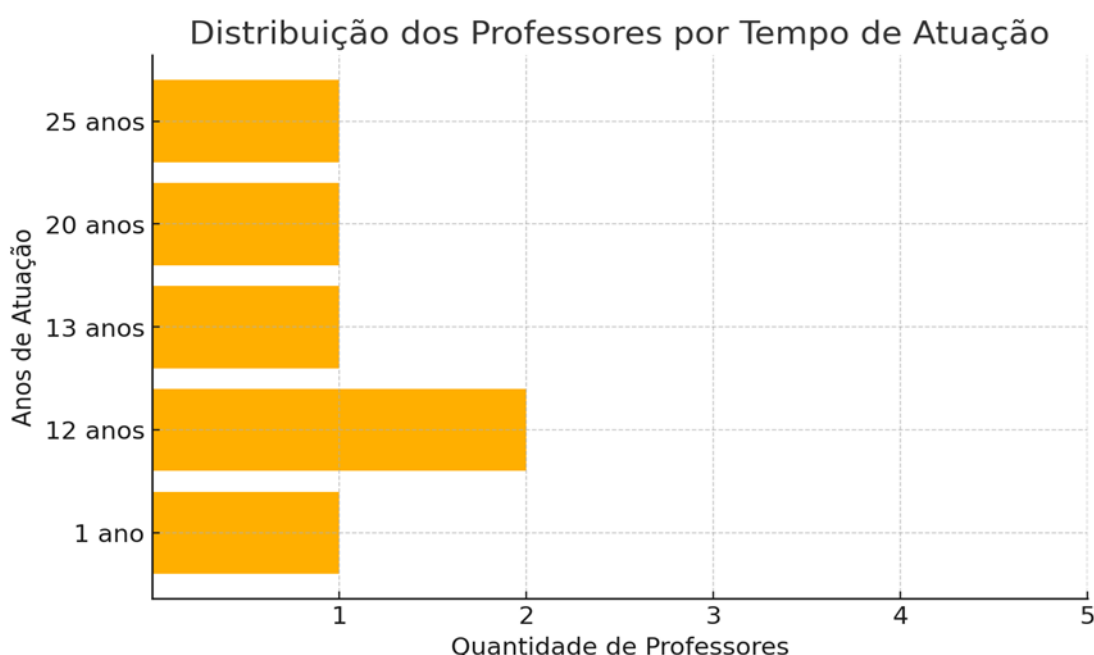
Em conclusão, a análise da formação acadêmica e da configuração etária dos docentes participantes da pesquisa revela um quadro educacional marcado por desafios históricos e estruturais que impactam diretamente o desenvolvimento

profissional dos professores. A escassez de opções de formação continuada e as limitações no acesso ao ensino superior refletem as condições socioeconômicas da cidade, que historicamente foram moldadas pela monocultura do cacau e pelas crises econômicas subsequentes. Embora os docentes mostrem um esforço significativo em buscar qualificações adicionais, as dificuldades materiais e educacionais impõem barreiras à renovação do corpo docente e ao aprimoramento das práticas pedagógicas. Este contexto de dificuldades e esforços individuais para superar as limitações será aprofundado na próxima seção, ao se analisar o tempo de atuação dos docentes na Instituição, destacando como a experiência acumulada e a renovação do corpo docente interagem com os desafios e as possibilidades de transformação educacional no município.

4.1.4 A configuração etária e a formação acadêmica docente

O Gráfico, a seguir, ilustra a distribuição do tempo de atuação dos docentes participantes da pesquisa na instituição investigada. Ele revela uma diversidade considerável no perfil do corpo docente, com uma representação que abrange desde profissionais com apenas 1 ano de experiência até aqueles com 25 anos de atuação.

Gráfico 4 – Tempo de atuação docente dos participantes da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Essa variação reflete, não apenas a experiência acumulada ao longo dos anos, mas também, a entrada de novos profissionais no quadro docente. Essa diversidade foi analisada à luz das categorias do Materialismo Histórico Dialético (MHD), que permitem compreender o fenômeno educacional de maneira mais ampla, levando em consideração os aspectos históricos, sociais e econômicos que influenciam a formação e o desenvolvimento do corpo docente de forma dinâmica e em constante transformação. A análise desses dados, portanto, revela as interações entre a estabilidade proporcionada pela experiência acumulada e as necessidades de renovação e adaptação trazidas pela inserção de novos profissionais.

Ao considerar a categoria de totalidade, podemos observar que o Gráfico não se refere apenas aos tempos de experiência isolados dos docentes, mas deve ser analisado em seu contexto histórico e social mais amplo. A realidade educacional está imersa em um processo contínuo de transformação, e a experiência dos professores, por mais que pareça estática, é moldada por forças sociais, políticas e econômicas que agem sobre ela. Assim, a totalidade nos ajuda a compreender que os tempos de atuação dos docentes não são elementos isolados, mas fazem parte de um fenômeno mais complexo que envolve, tanto a formação dos professores, quanto a estrutura educacional da Instituição.

A categoria da contradição revela os conflitos que emergem no processo educacional. No Gráfico, vemos que, enquanto existem professores com mais de 20 anos de experiência, garantindo a estabilidade e a continuidade pedagógica, também, há um docente com apenas um ano de experiência, o que sugere um movimento de renovação.

No entanto, é notável a ausência de professores nas faixas intermediárias de 2 a 11 anos de experiência, o que pode apontar para uma lacuna no processo de renovação e continuidade da carreira docente. Esse vazio nas faixas intermediárias pode indicar que, durante esse período de tempo, os docentes enfrentam dificuldades estruturais ou não encontram condições favoráveis para uma permanência prolongada na Instituição, o que resulta em uma maior rotatividade.

A contradição aqui se expressa entre a necessidade de uma renovação contínua e a preservação do conhecimento acumulado ao longo dos anos. Esse

conflito é uma característica fundamental do sistema educacional, onde as tensões entre inovação e tradição moldam a prática pedagógica.

A categoria de mediação, por sua vez, permite analisar as relações entre as condições de trabalho, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. O Gráfico mostra como as diferentes faixas de tempo de atuação docente podem refletir não apenas a experiência individual dos professores, mas também, como as políticas educacionais, as condições estruturais da instituição e as demandas do mercado de trabalho moldam essas trajetórias.

A presença de professores mais experientes pode ser vista como um reflexo das condições favoráveis para a continuidade na carreira docente, como a estabilidade nas condições de trabalho. Já a presença de docentes novatos pode indicar uma possível terceirização da força de trabalho, possivelmente, devido às contratações mais flexíveis. A mediação, portanto, permite compreender que o tempo de atuação docente não é determinado apenas pela vontade individual dos professores, mas também, pelas influências externas que os moldam.

A categoria do trabalho permite analisar a realidade do ensino como uma atividade inserida nas condições de produção capitalista. O trabalho docente é um campo de significação política e social, sendo essencial para compreender como as condições de trabalho influenciam a formação e a prática pedagógica dos professores. A presença de professores com grande tempo de experiência pode indicar uma estabilidade nas carreiras, permitindo-lhes acumular conhecimento e experiência ao longo dos anos.

No entanto, a ausência de professores nas faixas intermediárias de experiência pode sugerir também, que há um desequilíbrio nas condições de trabalho, o que pode afetar a continuidade e a qualidade da formação docente. O trabalho docente não é apenas uma prática pedagógica, mas está intimamente ligado às condições materiais e sociais em que ele se insere, refletindo as contradições e desigualdades estruturais do sistema educacional.

Ao integrar essas categorias do MHD na análise do Gráfico, é possível compreender de forma mais acurada os fenômenos que envolvem a formação docente na Instituição pesquisada. O Gráfico não apenas ilustra os tempos de experiência dos professores, mas revela as tensões e contradições presentes na

realidade educacional, as relações intermediárias que conectam as condições de trabalho com as práticas pedagógicas e a totalidade do contexto social e histórico em que os docentes estão inseridos. Essa análise, portanto, não se limita a uma mera leitura dos dados, mas busca entender as dinâmicas mais amplas e complexas que moldam a formação e a atuação docente, na tentativa de oferecer um olhar mais crítico sobre a realidade educacional.

Dessa forma, a análise dos dados obtidos até o momento permitiu compreender as percepções dos professores sobre o Ensino Médio Integrado, com foco nas categorias do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Contudo, os próximos dados que serão analisados pertencem às questões abertas do questionário da pesquisa, nas quais os professores participantes tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões de maneira mais detalhada e subjetiva. Essas respostas foram transcritas e organizadas em Quadros, de acordo com as categorias *a priori* estabelecidas na metodologia.

A seção, a seguir, vai explorar as percepções dos participantes, com base nas respostas abertas, e a análise subsequente seguirá a mesma abordagem, aprofundando ainda mais a compreensão sobre os desafios e potencialidades do modelo educacional adotado.

4.1.5 Ensino Médio Integrado: uma perspectiva dialética sobre totalidade, contradição, mediação e trabalho

A análise das respostas dos professores sobre o Ensino Médio Integrado oferecido no município, à luz das categorias do Materialismo Histórico Dialético (MHD), revelou importantes percepções sobre as contradições, mediações, totalidade e trabalho no contexto educacional. As respostas foram organizadas no Quadro apresentado, a seguir, e se referem à questão “Como você descreveria o atual contexto do Ensino Médio Integrado do município?”.

Quadro 1 – Descrição do atual contexto do Ensino Médio Integrado feita pelos participantes

CATEGORIAS	TOTALIDADE	CONTRADIÇÃO	MEDIAÇÃO	TRABALHO
RESPOSTAS	Educação mista, onde de um lado temos a educação profissional, e de outro a educação básica. O Ensino Médio Integrado ocorre em duas escolas. O CIEB e o CETEP.	Vejo uma modalidade interessante que permite uma autonomia para os estudantes, no que diz respeito ao mundo do trabalho aliado a construção de um pensamento crítico sobre a sociedade e as relações que ela desenvolve. Mas ainda observo a necessidade de integração entre os componentes curriculares da base técnica com a base comum, cito isto, porque no contexto onde trabalho o ensino médio integrado é direcionado pela motivação majoritariamente mercadológica.	Há uma boa recepção pelos estudantes e comunidade escolar, pois buscam o ensino profissional como mecanismo para se colocar, logo após o Ensino Médio, no mercado de trabalho, porém falta uma execução mais efetiva, principalmente no entendimento da organização curricular dessa modalidade de ensino, tanto por parte dos professores, quanto pelos próprios estudantes.	Ótimo

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Em relação à totalidade, a primeira resposta destaca que o Ensino Médio Integrado é uma educação mista, dividida entre a educação básica e a educação profissional. Essa divisão reflete a complexidade do fenômeno educacional, já que a formação dos alunos é organizada em dois setores distintos, provavelmente complementares. A referência às duas escolas que oferecem essa modalidade – o CIEB e o CETEP – sugere que, no contexto local, a educação profissional e a educação básica ainda dependem de diferentes instituições para atender à demanda. Embora busque integrar essas duas vertentes, o modelo revela uma separação prática entre elas, o que, segundo Lima (2012), compromete a ideia de

uma formação integral e refletida, que deve articular saberes técnicos e acadêmicos de forma mais coesa.

A contradição está claramente presente quando os professores reconhecem a potencialidade do Ensino Médio Integrado para proporcionar autonomia aos estudantes no que se refere ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a sociedade. No entanto, há uma crítica importante: o modelo ainda está fortemente influenciado por motivações mercadológicas, sendo voltado para a formação de mão de obra para o mercado, em detrimento de uma formação crítica e humanística. Isso revela o antagonismo estrutural entre a educação voltada ao mercado e a educação emancipadora, que deveria preparar aos alunos para questionarem as relações sociais e promoverem transformações. Como afirma Paulo Freire (1987), a educação não pode ser vista como um processo utilitário, mas como um meio de libertação e transformação social.

A categoria de mediação aparece quando o participante fala sobre a recepção positiva do modelo pelos estudantes e pela comunidade escolar, que veem o Ensino Médio Integrado como uma via de inserção no mundo do trabalho. No entanto, também, aponta a falta de execução efetiva do modelo, especialmente, no entendimento da organização curricular, tanto por parte dos professores, quanto dos estudantes. A mediação entre as expectativas da comunidade escolar e a realidade do currículo é crucial aqui, pois a forma como as políticas educacionais são implementadas e recebidas pode influenciar diretamente a eficácia do modelo. Chasin (2009) destaca que as relações intermediárias entre políticas e práticas educacionais são decisivas para o sucesso ou falha de um sistema educacional.

Por fim, a categoria trabalho se reflete nas percepções de alguns professores que veem o Ensino Médio Integrado como uma forma de qualificação profissional. A ênfase no trabalho está presente na busca dos estudantes pela inserção rápida no mercado de trabalho, sem uma clara articulação com a formação integral. As respostas mais positivas, que afirmam que o modelo está “ótimo”, podem ser interpretadas como um reflexo das condições de trabalho ou de uma percepção favorável sobre a inserção dos alunos no mercado, mas sem um olhar crítico sobre a falta de qualidade educacional que deveria acompanhar essa qualificação.

Em síntese, as respostas dos professores revelam, tanto aspectos positivos, quanto limitações do modelo de Ensino Médio Integrado. A totalidade do fenômeno educativo deve ser abordada de forma mais integrada, superando a divisão entre educação básica e profissional. As contradições entre formação técnica e crítica exigem uma reflexão mais profunda, enquanto a mediação entre o currículo e a prática escolar ainda precisa de ajustes.

Além disso, o modelo precisa considerar a formação integral dos alunos, não apenas como preparação para o mercado de trabalho, mas também como uma ferramenta para transformação social. Diante dessas questões, na próxima seção apontaremos os desafios identificados para os professores no contexto do Ensino Médio Integrado, que, como veremos a seguir, são fundamentais para o aprimoramento do modelo educacional.

4.1.6 Desafios identificados para os professores no contexto do ensino médio integrado

A análise, a seguir, apresenta a perspectiva dos participantes ao responderem a seguinte questão: Quais desafios você identifica para os professores que atuam nesse contexto do Ensino Médio Integrado? Os desafios apontados se manifestam em vários eixos, como podem ser observados no Quadro, a seguir.

Quadro 2 – Desafios identificados pelos participantes no Ensino Médio Integrado

Desafios estruturais e materiais:	Desafios pedagógicos e curriculares:	Desafios relacionados ao comportamento e engajamento dos alunos:	Desafios relacionados à gestão e à formação continuada dos professores:	Desafios socioeconômicos e institucionais:	Desafios específicos para a Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA):
Precariedade de infraestrutura, como a falta de recursos laboratoriais. Falta de professores preceptores na área de saúde bucal e a integração entre teoria e prática nos cursos técnicos.	Alinhamento entre os professores da base comum e a base profissional, de modo a garantir que todos os componentes curriculares se apoiem. A falta de conexão entre os conteúdos abordados e a realidade dos alunos, incluindo a falta de prática e de aplicação direta do conteúdo. Métodos pedagógicos coercitivos, como a exigência de frequência e notas, que não incentivam a participação ou a aprendizagem efetiva.	A falta de interesse do aluno atual e o desrespeito com o professor. O impacto das redes sociais no interesse dos alunos. Desvalorização do magistério.	Falta de formação continuada para os professores, o que limita o aprimoramento e a atualização constante dos educadores. A ausência de coordenação pedagógica específica para o Ensino Médio Integrado. Comunicação ineficaz entre a gestão e os docentes.	Baixos salários e a dificuldade de motivação e retenção de professores. Falta de uma construção política dentro da instituição, o que poderia ajudar a fortalecer a visão crítica e engajada dos educadores e alunos.	A compreensão de que o estudante do PROEJA é, acima de tudo, um trabalhador e tem uma dinâmica de estudo diferente dos outros estudantes. A adaptação do ensino para as particularidades dessa modalidade.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A análise apresentada revela uma série de dificuldades estruturais, pedagógicas, sociais e institucionais que afetam diretamente a qualidade da educação profissional. Esses desafios foram analisados à luz das categorias do Materialismo Histórico Dialético (MHD), como totalidade, contradição, mediação, práxis e trabalho, o que permite uma compreensão mais profunda das condições e das relações que moldam a prática docente e a formação dos alunos.

A categoria totalidade do processo educacional é refletida nos desafios que envolvem, tanto o comportamento dos alunos, quanto as condições estruturais e materiais das escolas. A falta de interesse e respeito dos alunos, evidenciada pela crescente influência das redes sociais, não pode ser vista isoladamente. Ela está intimamente ligada à desvalorização do magistério, que é um reflexo de um sistema educacional inserido em um contexto social e econômico mais amplo, onde os professores são muitas vezes desvalorizados, o que impacta diretamente no ambiente escolar.

Além disso, as deficiências nas infraestruturas das escolas, como a falta de recursos laboratoriais e de professores, também, fazem parte dessa totalidade, pois essas condições de ensino são determinadas por políticas públicas e decisões políticas mais amplas que afetam a educação como um todo.

Um dos principais pontos de contradição está no conflito entre a formação voltada para o mercado de trabalho e a tentativa de proporcionar uma educação crítica e emancipatória. Os professores apontam para a dificuldade de integrar teoria e prática nos cursos técnicos, o que gera uma tensão entre a necessidade de formar profissionais preparados para o mercado e a busca por uma educação que forme cidadãos críticos e conscientes, direcionados para o mundo do trabalho.

Além disso, as críticas aos métodos pedagógicos coercitivos, como a exigência de frequência e notas sem considerar a participação ativa dos alunos, evidenciam uma contradição entre as demandas da educação formal e as necessidades de um aprendizado mais engajado e contextualizado.

A categoria mediação é essencial para compreender como as condições externas, como as políticas públicas e as condições socioeconômicas, influenciam as práticas pedagógicas. A precariedade da infraestrutura, a ausência de uma coordenação pedagógica específica para o Ensino Médio Integrado demonstra como as decisões institucionais e as limitações materiais afetam a implementação de uma educação de qualidade.

A comunicação ineficaz entre a gestão escolar e os professores também é uma forma de mediação negativa que dificulta a colaboração entre as partes e impede a solução eficiente dos problemas enfrentados no dia a dia da escola.

Na categoria práxis, que representa a integração entre teoria e prática, foi analisado um aspecto fundamental nos desafios pedagógicos e curriculares identificados pelos professores. O alinhamento entre os professores da base comum e os da formação profissional é uma necessidade expressa, pois garante que o ensino seja mais coeso e complementar.

No entanto, a falta de conexão entre os conteúdos abordados e a realidade dos alunos compromete a aplicabilidade do conhecimento, evidenciando a distância entre teoria e prática. A práxis, portanto, deve ser transformadora, ajustando as práticas pedagógicas à realidade dos alunos e proporcionando um aprendizado mais relevante e eficaz.

O conceito de trabalho no MHD é crucial para entender a formação docente e as relações de produção dentro do sistema educacional. A carência de formação continuada para os professores e os baixos salários são fatores que afetam diretamente a motivação e a qualidade do trabalho docente. O trabalho dos professores, especialmente, no contexto da educação profissional, está inserido em um sistema onde as condições de trabalho, como as exigências de produtividade e as condições materiais, são determinadas por políticas externas e pela estrutura do sistema educacional. O baixo valor atribuído à profissão e as dificuldades estruturais refletem um sistema de trabalho que não favorece a valorização do educador e compromete a qualidade do ensino.

Em relação ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e

Adultos (PROEJA), o desafio é compreender que os alunos desse Programa são trabalhadores e possuem uma dinâmica de estudo distinta, o que exige uma adaptação do ensino. Essa especificidade reflete a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere as condições de trabalho dos alunos, suas limitações de tempo e as demandas do mercado. A educação profissional, portanto, deve ser capaz de integrar as necessidades do trabalho com os objetivos de formação crítica e cidadã.

Por fim, os desafios socioeconômicos e institucionais, como os baixos salários dos professores e a falta de uma construção política dentro da Instituição, afetam diretamente a motivação e a permanência dos profissionais na educação. A ausência de uma política institucional que fortaleça a visão crítica e engajada de professores e alunos enfraquece a capacidade da escola de promover mudanças significativas na sociedade.

Assim, a educação profissional, segundo os desafios levantados, enfrenta uma série de dificuldades, que estão profundamente interligadas, desde questões estruturais até questões pedagógicas, que precisam ser analisadas em conjunto para que se possam discutir propostas eficazes. A análise dos dados apresentados revela a necessidade urgente de aprofundamento na Educação Profissional, que leve em consideração as condições materiais, as contradições do sistema educacional e a importância de uma práxis que seja transformadora para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas questões, seguiremos com a análise sobre a percepção sobre a integração das áreas de conhecimento no Ensino Médio Integrado na seção, a seguir.

4.1.7 Percepção sobre a integração das áreas de conhecimento no Ensino Médio Integrado

O Quadro apresentado, a seguir, reflete as percepções dos professores participantes da pesquisa, sobre a integração entre as áreas de conhecimento no Ensino Médio Integrado, destacando os desafios e as limitações encontradas nesse processo. Esta coleta foi realizada por meio da seguinte

questão: Como você percebe a integração entre as áreas do conhecimento no Ensino Médio Integrado?

As categorias abordadas incluem a integração entre as áreas de conhecimento, a falta de alinhamento e articulação, a compartimentalização do conhecimento e a ausência de envolvimento entre as áreas de ensino. A seguir, foi realizada uma análise crítica dessas questões, utilizando as categorias do Materialismo Histórico Dialético (MHD) para compreender as contradições e desafios estruturais que impactam a formação educacional nesse contexto.

Integração entre as áreas de conhecimento:	Falta de alinhamento e articulação:	Isolamento e compartimentalização do conhecimento:	Envolvimento entre as áreas de ensino:
Determinadas matérias se encaixam com as outras, podendo fazer trabalhos mais elaborados que mostram essa integração entre as áreas de conhecimento. A integração é pouco aprofundada devido à falta de coordenação efetiva, para que haja um planejamento mais unificado, entre a base comum e a base técnica. Importante para que utilizem os conhecimentos amplamente.	Ainda falta um alinhamento, um sentido maior. Percebi que ainda existe um isolamento entre as áreas do conhecimento, tanto da base profissional, como da base comum. É necessária uma articulação prática que se desenhe na distribuição de carga horária de forma dialogada e que se deixe claro os objetivos do Ensino Médio Integrado. É necessário entender como essa modalidade está relacionada com a práxis dos estudantes.	Não existe. Os conhecimentos são compartimentados e independentes, os alunos são estimulados a decorar e não a construir conhecimento lógico e complexo, o pensamento raso e cartesiano se sobrepõe à construção do conhecimento complexo e profundo.	Não existe.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A análise dos dados, a partir das respostas fornecidas pelos professores participantes, revelam uma realidade educacional permeada por contradições e desafios estruturais que dificultam o pleno desenvolvimento de um modelo pedagógico verdadeiramente integrado e transformador.

A categoria de totalidade é fundamental para a compreensão dessa realidade. A formação dos alunos no Ensino Médio Integrado não pode ser vista como um processo isolado de ensino, mas como parte de uma realidade educacional mais ampla, que envolve a interação entre a base comum, a base técnica. No entanto, como indicam as respostas, há um descompasso entre essas áreas, o que limita a articulação e a aplicação dos conhecimentos de forma integrada. Esse isolamento das áreas de conhecimento, como o distanciamento entre a base comum e a base técnica, impede que a formação dos alunos se dê de maneira holística, refletindo as contradições do sistema educacional e as demandas de uma sociedade capitalista.

As contradições são evidentes em vários aspectos da análise. Uma das principais contradições é o esforço para integrar as áreas de conhecimento, enquanto as práticas pedagógicas ainda se caracterizam pelo isolamento e compartimentalização dos conteúdos. Embora alguns professores reconheçam que certas matérias se encaixam bem para trabalhos mais elaborados, a falta de coordenação e planejamento efetivo entre a base comum e a base técnica impede que essa integração se consolide. Esse contraste entre as intenções de uma educação integrada e a realidade da compartimentalização dos conteúdos revela as tensões entre as políticas educacionais, que buscam uma formação mais ampla, e as práticas pedagógicas que, muitas vezes, se limitam ao ensino fragmentado.

Além disso, a busca por uma educação que desenvolva uma compreensão crítica e reflexiva dos alunos, em oposição a um ensino que priorize a memorização e a reprodução de conteúdo, é uma contradição fundamental. A lógica cartesiana que ainda permeia o ensino, ao incentivar a memorização de conteúdos de forma desconexa, entra em confronto com o objetivo de promover um conhecimento mais profundo, complexo e interligado.

A categoria de mediação se destaca ao investigar as relações intermediárias entre as diferentes áreas do conhecimento e os processos de aprendizagem. A falta de articulação entre a base comum e a base técnica é um fator crucial que media a experiência educacional dos alunos. As respostas indicam que é necessário um

planejamento mais coordenado, que possibilite uma distribuição mais eficaz da carga horária e a clarificação dos objetivos do Ensino Médio Integrado. A mediação entre as áreas do conhecimento deve ser um processo que possibilite a integração dos conteúdos de forma prática e significativa para os alunos, permitindo que eles percebam a relevância dos conhecimentos adquiridos no seu contexto de vida e na sua futura atuação profissional.

A mediação, também, pode ser observada nas relações entre teoria e prática. A falta de articulação entre a formação acadêmica e a prática cotidiana dos estudantes na realidade de trabalho reflete uma desconexão que impede o desenvolvimento de uma prática educativa efetiva e transformadora. A necessidade de uma articulação mais eficaz entre teoria e prática é uma mediação essencial para a construção de uma educação verdadeiramente integrada.

A práxis, enquanto relação dialética entre teoria e prática, é outra categoria central que permite analisar a formação docente e a experiência dos alunos no Ensino Médio Integrado. As respostas indicam que, embora a integração entre as áreas de conhecimento seja um objetivo, a realidade prática de sua implementação ainda está distante do ideal. O ensino baseado na memorização, sem a construção de um conhecimento lógico e complexo, dificulta a formação dos alunos.

Ao promover uma educação mais integrada, seria possível estimular a práxis dos alunos, permitindo-lhes não apenas aplicar os conhecimentos teóricos de forma prática, mas também, refletir sobre os próprios processos de aprendizagem. Para isso, é necessário que o ensino não se restrinja à transmissão de conteúdo, mas que se baseie na construção coletiva do conhecimento, unindo teoria e prática em um processo contínuo de transformação.

A categoria de trabalho, também, se aplica à análise da formação docente e das condições em que ela se dá no Ensino Médio Integrado. A contradição entre a preparação técnica para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora reflete-se diretamente nas práticas pedagógicas.

A falta de uma articulação mais eficaz entre as áreas de conhecimento e a ênfase na memorização, ao invés da construção do conhecimento lógico e complexo, leva a uma formação que, em vez de promover a emancipação, limita as possibilidades de reflexão e transformação dos alunos.

O trabalho docente, nesse contexto, torna-se um processo de constante mediação, em que as condições de trabalho dos professores, a estrutura educacional e as demandas sociais interagem. As contradições no ambiente de trabalho, como a falta de planejamento conjunto e a resistência a mudanças pedagógicas, afetam diretamente a qualidade da formação oferecida aos alunos, reforçando a necessidade de uma possível transformação sistema educacional.

Desta forma, a análise dos dados sobre a integração entre as áreas de conhecimento no Ensino Médio Integrado, à luz do Materialismo Histórico Dialético, revela um contexto educacional permeado por contradições estruturais, como o isolamento das áreas do conhecimento e a falta de articulação entre a base comum e a base técnica. Superar esses desafios exige uma mudança profunda na prática pedagógica, que vá além da simples coordenação das disciplinas e promova uma educação integrada, crítica e reflexiva.

A práxis, a mediação, as contradições e a totalidade são categorias essenciais para compreender os obstáculos enfrentados na implementação de um Ensino Médio Integrado que seja verdadeiramente transformador. Somente a partir da superação dessas contradições será possível construir uma educação que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas também para a transformação social e a emancipação crítica. O trabalho conjunto entre professores, gestores e alunos é fundamental para reverter a compartimentalização do conhecimento e para promover um ensino que favoreça a construção de um pensamento lógico, complexo e reflexivo.

4.1.8 Desafios e potencialidades da prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa

Diante das discussões anteriormente apresentadas, faz-se necessária uma reflexão sobre a maneira como estas categorias do MHD se relaciona e como se refletem nos dados coletados. Esta análise oferece uma visão crítica dos desafios enfrentados pelos professores na implementação desse modelo pedagógico. Com base nas respostas de seis docentes que participaram do questionário, foi possível identificar, tanto aspectos positivos, quanto negativos relacionados à prática educacional.

A maioria dos professores observou que, embora algumas disciplinas se conectem bem, a integração entre a base comum e a base técnica ainda é insuficiente. A falta de uma coordenação entre essas áreas representa um dos maiores obstáculos, dificultando a criação de um ensino verdadeiramente integrado, que permita aos alunos aplicar os conhecimentos de forma mais ampla e contextualizada.

Outro desafio importante apontado foi a falta de alinhamento e articulação entre as áreas de conhecimento, o que leva a um isolamento entre a base comum e a base técnica. A necessidade de um planejamento curricular mais coordenado e de um alinhamento claro de objetivos educacionais é evidente, visando uma distribuição mais eficaz da carga horária e a construção de um ensino coeso e colaborativo. Além disso, a compartimentalização do conhecimento foi identificada como um fator limitante, com o foco excessivo na memorização, em detrimento da construção de um conhecimento mais crítico e complexo.

A taxa de participação dos professores na pesquisa foi baixa, com apenas seis professores respondendo ao questionário, o que levanta questões sobre os fatores que influenciam essa resistência. A sobrecarga de trabalho, a falta de incentivo para participação em pesquisas e a percepção de que esses estudos não trazem benefícios imediatos para a prática pedagógica são algumas das possíveis razões para essa baixa adesão. Além disso, muitos docentes, especialmente os mais experientes, podem não ter se sentido motivados a participar, já que não viam a relevância da pesquisa para a sua realidade no Ensino Médio Integrado.

Percebe-se que os desafios enfrentados pela instituição pesquisa, estão diretamente relacionados à integração das áreas de conhecimento, à articulação entre a base comum e a base técnica, à compartimentalização do conteúdo e à participação dos professores nas questões pedagógicas. A superação desses obstáculos exigirá um esforço coletivo, envolvendo o planejamento pedagógico mais eficaz, a valorização da formação continuada dos professores e a criação de um ambiente mais colaborativo.

Ao aplicar as categorias do Materialismo Histórico Dialético (MHD), como totalidade, contradição, mediação, práxis e trabalho, a análise revela a complexidade dos dados, proporcionando uma reflexão crítica sobre o contexto educacional. A

totalidade do fenômeno educacional foi destacada pela diversidade do corpo docente e pela distribuição de tempos de atuação e especializações.

A contradição se evidencia nas diferentes perspectivas sobre a educação profissional e básica, com tensões entre a formação técnica voltada ao mercado e a formação crítica e humanista. A mediação aparece nas relações entre professores, alunos e currículo, indicando a necessidade de uma coordenação mais eficaz para garantir uma maior integração entre as áreas do conhecimento. O trabalho docente, por sua vez, é impactado pelas condições materiais e sociais, refletindo as limitações estruturais e a desvalorização da profissão.

Portanto, a análise dos dados evidencia que, apesar dos desafios estruturais e pedagógicos, há um esforço significativo por parte dos professores para superar as barreiras impostas pelas condições locais. A superação dessas dificuldades requer ações concretas para melhorar o ambiente educacional, ampliar a formação contínua dos docentes e integrar de maneira mais eficaz as áreas do conhecimento, a fim de proporcionar uma educação de mais qualidade.

4.1.9 Análise das percepções docentes sobre a formação no Ensino Médio Integrado: desafios, contradições e oportunidades na Educação Profissional e Tecnológica

Esta análise corresponde à segunda etapa da coleta e interpretação dos dados, realizada a partir das entrevistas com os professores da instituição participante da pesquisa. Após a aplicação do questionário, a pesquisa avançou para a fase de entrevistas, a qual possibilitou uma exploração mais aprofundada das percepções dos docentes sobre a formação no Ensino Médio Integrado, com um enfoque particular na Educação Profissional e Tecnológica.

Durante as entrevistas, foram abordadas questões centrais, tais como as diferenças percebidas entre o Ensino Médio Comum e o Ensino Médio Integrado, o conhecimento dos docentes sobre as bases conceituais da educação profissional e tecnológica (como a politécnica, o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral) e as implicações desses conceitos na prática pedagógica.

Enquanto o questionário forneceu uma visão quantitativa e qualitativa do contexto educacional, as entrevistas permitiram uma análise qualitativa mais

detalhada, possibilitando que os professores expressassem suas experiências, reflexões e os desafios enfrentados de forma mais rica. As entrevistas foram conduzidas com o mesmo grupo de docentes que participaram da etapa anterior, o que garantiu a continuidade e a consistência das informações coletadas.

As respostas obtidas destacaram questões importantes em relação ao Ensino Médio Integrado, especialmente, no que se refere à comparação feita pelos docentes entre o Ensino Médio Comum e o Ensino Médio Técnico. As falas revelaram, tanto as especificidades e os desafios do Ensino Técnico, quanto as tensões e contradições que permeiam o contexto educacional atual. Em concordância com Fartes e Santos (2011), que afirmam que:

Tratar da docência na EPT, área que, ao mesmo tempo em que compartilha problemas gerais da formação docente, traz diferenciações nada desprezáveis em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino; enfrentar esse desafio, a começar pelo fato de que a educação profissional e tecnológica está mais diretamente exposta às exigências dos setores produtivos (Fartes; Santos, 2011 p. 2).

Os docentes apontaram que o Ensino Médio Integrado se caracteriza por uma ênfase maior na formação técnica, com uma abordagem mais prática e voltada à inserção imediata no mercado de trabalho. Em contraste, o Ensino Médio Comum tem foco na preparação para exames como o ENEM e para o ingresso no ensino superior. No entanto, surgiram críticas sobre como o modelo integrado reflete os valores capitalistas e neoliberais, ao preparar os alunos para um mercado de trabalho específico e imediato, sem promover uma formação crítica e abrangente. Essa crítica é corroborada por Canali (2010), que observa:

Com a necessidade de integrar ao sistema produtivo, o ensino básico qualificou os trabalhadores para a operacionalização de maquinário, por meio da integração de qualificação mínima no currículo. No que tange às tarefas mais específicas, foram criados os cursos profissionais dispostos no interior das firmas e do sistema de ensino. Consideravam os padrões escolares, mas atendendo às necessidades de produção. Assim, surgiram as escolas profissionais e as de formação geral (Canali, 2010, p. 24).

Além disso, questões como a carga horária, a integração curricular e as condições de trabalho dos docentes foram amplamente discutidas. Muitos professores destacaram a necessidade de mais tempo para o desenvolvimento de conteúdos essenciais, considerando que a sobrecarga de disciplinas técnicas pode prejudicar a formação integral dos alunos. Essas respostas indicam a presença de

contradições no modelo educacional, onde o desejo de formar cidadãos críticos e capacitados para os diferentes contextos do mundo do trabalho se choca com as limitações estruturais do sistema. Fartes e Santos (2011) aprofundam essa reflexão ao afirmar que:

Uma boa parte de seus docentes, por terem formação superior nas áreas técnicas, não se identifica como professores, além de não trazer em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica. É preciso pensar a docência, especialmente em um contexto diversificado, onde muitos docentes são graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) em áreas técnicas, mas não possuem formação pedagógica, enquanto outros são licenciados em áreas da educação básica, sem a qualificação para articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional (Fartes; Santos, 2011, p. 2).

A seguir, apresentaremos as análises das respostas obtidas nas entrevistas, relacionadas às categorias do Materialismo Histórico Dialético (MHD), como totalidade, contradição, mediação, práxis e trabalho. Essas categorias foram fundamentais para compreender as complexidades do fenômeno investigado, evidenciando, tanto as dificuldades enfrentadas pelos docentes, quanto as possibilidades de transformação na prática pedagógica do Ensino Médio Integrado.

As falas dos professores não apenas fornecem valiosos *insights* sobre os desafios cotidianos do ambiente escolar, mas também revelam as relações históricas e sociais que moldam a educação profissional e tecnológica, possibilitando uma compreensão mais ampla da realidade educacional e das oportunidades de transformação no sistema.

A análise, a seguir, corresponde às respostas obtidas dos professores à primeira pergunta da entrevista: *“Como é ser docente em um curso de educação profissional e tecnológica? Você percebe se há diferença entre ensinar no Ensino Médio Comum e ensinar no Ensino Médio Integrado? Por quê? Poderia explicar?”* As respostas fornecem uma visão abrangente das percepções dos docentes sobre as diferenças entre essas duas modalidades de ensino, especialmente, em relação à educação profissional e tecnológica, permitindo a aplicação das categorias do Materialismo Histórico Dialético (MHD) para compreender as implicações do trabalho docente e as contradições presentes no sistema educacional.

A categoria de contradição é claramente evidenciada na fala do primeiro professor: *“Rapaz, eu como tenho uma visão muito pessimista e crítica da educação,*

eu vou lhe ser sincera que eu não vejo diferença, não. Porque, para mim, todos os valores capitalistas e neoliberais estão inseridos ali dentro. Que são o quê? Que é você moldar a pessoa para o mercado de trabalho". Para esse docente, tanto o Ensino Médio Comum, quanto o Técnico têm, em última instância, o mesmo objetivo: a formação do aluno para o mercado de trabalho, refletindo uma visão utilitarista da educação.

A principal diferença que ele percebe é que, no Ensino Médio Técnico, essa preparação é mais explícita, enquanto no Ensino Médio Comum, ela está mais disfarçada, sob o argumento de formação cidadã. A análise revela uma contradição estrutural no sistema educacional, onde os discursos sobre a formação crítica e emancipatória convivem com a lógica capitalista, que orienta as políticas educacionais de forma utilitária.

A categoria de mediação aparece de forma destacada na fala do segundo professor: *"Eu percebo que, na base comum, curricular eu percebo que as dificuldades elas continuam muito parecidas... a diferença é que na carga horária, na distribuição da carga horária, eu sinto falta de mais aulas para trabalhar determinados conhecimentos..."* O docente reflete sobre as dificuldades enfrentadas, tanto no Ensino Médio Comum, quanto no Ensino Médio Integrado, mas destaca que, no Ensino Técnico, a distribuição da carga horária prejudica o tempo dedicado às disciplinas da base, o que, segundo ele, dificulta uma formação integral.

A mediação se expressa, aqui, pela relação entre as políticas educacionais, que definem o currículo e a carga horária, e as condições concretas de trabalho do docente, afetando diretamente a qualidade da formação. A fala do professor mostra como as políticas curriculares e a carga horária limitada mediam a prática pedagógica, dificultando uma abordagem mais profunda da formação dos alunos.

A categoria de trabalho é claramente abordada nas falas dos professores, como se pode observar na terceira e quarta resposta. O terceiro professor, ao comparar os dois tipos de ensino, afirma: *"Sim, eu percebo muita diferença... Ele vai te preparar para você ser um trabalhador da área, um técnico. Então, é muito mais prático, tem coisas muito mais práticas".* Para ele, a principal diferença do Ensino Técnico é o enfoque no trabalho, na preparação para uma profissão específica, com atividades mais práticas, como o exemplo de abrir e montar um computador.

O quarto professor complementa: *“Eu acho que é diferente, porque a educação profissional, ela visa, o objetivo final dela é colocar um profissional no mundo do trabalho”*. Ambas as falas indicam como o Ensino Médio Integrado se destina à formação de trabalhadores, com um enfoque prático e técnico.

A categoria trabalho nos ajuda a compreender como a educação profissional está diretamente vinculada às exigências do mercado, preparando os alunos para uma atuação prática e específica, seguindo a lógica capitalista de formar mão de obra qualificada.

A práxis é destacada na fala do quinto professor: *“No meu caso, porque eu trabalho no técnico à noite. Então, tem que ser mais dinâmico, mais prático. Então, é totalmente diferente”*. O docente enfatiza a necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas e práticas para atender às especificidades do ensino técnico, especialmente no turno da noite, quando os alunos, muitas vezes, têm outras responsabilidades. A práxis representa o movimento contínuo entre teoria e prática, onde o professor, não apenas aplica métodos pedagógicos, mas também reflete sobre as condições concretas do ensino e adapta sua prática de forma constante. A práxis, como categoria central do MHD, permite que a teoria pedagógica se articule com a ação concreta, transformando a realidade educacional por meio da reflexão crítica e da adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.

Por fim, a categoria de totalidade é refletida na análise mais ampla feita pelos professores sobre o Ensino Médio Integrado. Como o quarto professor afirma: *“Eu acho que é diferente, porque a educação profissional, ela visa, o objetivo final dela é colocar um profissional no mundo do trabalho”*. A educação profissional é entendida aqui como uma parte de uma realidade social mais ampla, com o objetivo final sendo a inserção dos alunos no mercado de trabalho. A totalidade nos permite compreender que, embora o Ensino Médio Integrado tenha um foco técnico, ele é parte de um sistema educacional mais amplo, marcado por contradições e influências externas, como as políticas educacionais e as demandas do mercado de trabalho, que moldam a prática pedagógica.

Portanto, ao aplicar as categorias do MHD nas respostas dos professores, conseguimos observar as contradições entre os objetivos educacionais e as condições reais de trabalho dos docentes, as tensões entre a educação para o mercado de trabalho e a formação crítica, a mediação entre as políticas

educacionais e as práticas pedagógicas, e a práxis dos docentes, que são essenciais para entender as complexidades da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica. As respostas dos professores, quando analisadas por meio dessas categorias, não apenas nos ajudam a compreender os desafios enfrentados pelos docentes, mas também a identificar possíveis caminhos para a transformação e superação das limitações impostas pela estrutura educacional vigente.

Após refletirmos sobre os desafios, contradições e oportunidades identificados pelos professores no contexto do Ensino Médio Integrado, é importante direcionarmos nossa análise para as bases conceituais que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Enquanto as respostas dos docentes apontam para as tensões estruturais e as dificuldades do modelo educacional integrado, especialmente, no que tange à formação voltada para o mercado de trabalho, as perguntas subsequentes da entrevista aprofundaram-se nas questões teóricas que sustentam essa prática pedagógica.

A segunda pergunta da entrevista: *“Você já ouviu falar nas bases conceituais da educação profissional e tecnológica (politecnia, trabalho como princípio educativo e formação omnilateral)?”*, questiona o conhecimento dos professores sobre os pilares da EPT – como politecnia, TPE e formação omnilateral – revela, de maneira significativa, as lacunas formativas que se apresentam para os docentes dessa área. Essas lacunas evidenciam contradições que desafiam a transformação do ensino técnico e profissional em uma formação verdadeiramente integral e socialmente transformadora.

Portanto, a continuidade da análise, agora voltada para as percepções dos docentes sobre as bases conceituais da EPT, permite compreender não apenas as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica, mas também as limitações impostas pela falta de uma formação teórica sólida e contínua. A reflexão, a seguir, ilumina essas questões, permitindo aprofundar ainda mais a compreensão sobre as contradições que permeiam a educação profissional e as possibilidades de superação desses desafios.

O primeiro entrevistado, ao relatar sua falta de formação continuada, afirmou: *“Não, nunca tive nenhum tipo de curso, e já vou fazer logo esse negócio. Formação*

continuada eu não tive”. Essa fala expressa a falta de uma estrutura formal que ofereça aos educadores a possibilidade de se aprofundarem nos princípios da EPT.

No entanto, o desejo de buscar uma especialização, somado ao interesse pelos conceitos de PT e Formação Humana Integral, reflete a categoria de práxis, pois o professor busca ativamente transformar sua prática educacional, mesmo diante das limitações formativas, impostas pela ausência de um suporte institucional. Isso, também, revela a contradição entre a falta de formação adequada e a busca pessoal por aperfeiçoamento.

Outro professor, ao ser questionado sobre seu conhecimento das bases conceituais da EPT, respondeu: *“superficialmente”*. Essa resposta evidencia a ideia de totalidade no MHD, pois indica uma compreensão fragmentada sobre a EPT, que não foi aprofundada ou sistematizada em sua formação. A falta de um curso específico para tratar dos princípios da EPT reflete as lacunas no sistema educacional, que falha em proporcionar aos docentes uma base teórica sólida. A dificuldade de formar professores é uma contradição estrutural, pois os docentes não têm acesso à formação necessária para compreender completamente os princípios da EPT.

Além disso, ele menciona a ajuda dos colegas como forma de preencher essa lacuna: *“Nosso trabalho tem sido apoiado pela ajuda dos colegas”*. Esse relato evidencia a mediação no MHD, onde as relações entre os educadores, mesmo de forma informal, acabam ajudando a suprir as carências do sistema educacional. No entanto, essa mediação não é suficiente para transformar o processo formativo de maneira abrangente e contínua.

Uma terceira fala reafirma a carência de uma formação teórica estruturada. *“Tudo que eu sei da educação profissional foi passado pelos colegas mesmo, que uma professora da área de administração vai me ajudando muito a entender”*. Aqui, o professor destaca a colaboração entre colegas, mais uma vez, enfatizando a mediação como um mecanismo de superação das deficiências do sistema educacional. No entanto, ele também aponta para a contradição entre o que deveria ser a formação teórica adequada e a realidade, onde os professores dependem de apoio externo para compreender conceitos-chave da EPT.

Em contraponto, um dos professores entrevistados teve acesso a uma formação mais aprofundada, mencionando: “Sim, eu tive esse estudo graças a uma especialização que eu fiz. Que é o docente EPT”. Essa fala reflete um exemplo de práxis, já que o professor teve a oportunidade de se aprofundar na EPT e de aplicar esse conhecimento em sua prática pedagógica. O fato de ele ter se especializado mostra como a formação teórica, quando bem estruturada, pode impactar positivamente a prática educativa. No entanto, essa formação ainda é um privilégio de poucos, e a falta de acesso generalizado a especializações impede que mais educadores se beneficiem dessa mesma capacitação.

A resposta de outro professor sobre a formação inicial no contexto da educação profissional também revela uma contradição importante: *“Logo no início, quando se plantou a rede estadual de educação profissional... a gente teve uma breve formação”*. A fala de que *“lembra pouca coisa”* sobre a formação inicial demonstra que, embora tenha ocorrido uma tentativa de capacitação, ela não foi suficiente nem duradoura. A falta de continuidade e o enfraquecimento dessa formação inicial ao longo do tempo são elementos críticos, pois a educação profissional exige uma formação constante para que os educadores se mantenham atualizados e capazes de enfrentar as novas demandas educacionais.

Por fim, um outro professor reconheceu ter ouvido falar sobre os conceitos de EPT no início de sua carreira, mas não recebeu uma formação mais estruturada. *“Já ouvi falar alguma coisa no primeiro momento. Logo no início da minha carreira”*. Essa fala novamente evidencia a contradição entre o que seria necessário para uma formação sólida e o que, na prática, é oferecido aos docentes.

Em síntese, as respostas dos professores revelam as lacunas e deficiências na formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. As dificuldades mencionadas por eles refletem uma contradição estrutural no sistema educacional, que não consegue fornecer uma formação contínua para os educadores.

Apesar das tentativas de buscar conhecimentos de forma independente e através da mediação com colegas, a práxis educacional está prejudicada pela falta de uma formação sólida, teórica e contínua. A educação profissional necessita de uma estrutura formativa mais robusta, que permita aos docentes se aprofundarem nos princípios de politecnia, trabalho como princípio educativo e formação

omnilateral, para que possam, assim, contribuir efetivamente para a transformação social e educacional.

Após analisarmos as percepções dos docentes sobre as tensões e contradições presentes no Ensino Médio Integrado e como essas questões impactam a formação dos alunos, é fundamental voltarmos nossa atenção para a importância das bases conceituais que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O conhecimento dessas bases conceituais, que incluem os princípios da PT, do TPE e da formação omnilateral, desempenha um papel crucial na construção de uma prática pedagógica transformadora. Nesse sentido, a terceira pergunta da entrevista: *“Como o conhecimento das bases conceituais pode contribuir para a atuação docente no Ensino Médio Integrado?”*, permite aprofundar a análise, explorando como essas ideias podem ser integradas à prática diária dos educadores e como podem auxiliar na superação das dificuldades já mencionadas.

A primeira resposta apresentada traz um ponto relevante sobre a relação entre cultura e educação. O professor afirmou: *“E assim... E é complicado determinar os conceitos, porque nós estamos inseridos dentro de uma cultura. E essa cultura, ela valoriza determinadas formas de pensamento e de comportamento”*. Essa fala pode ser associada à totalidade no Materialismo Histórico Dialético (MHD), pois destaca que os conceitos de educação são influenciados pelo contexto cultural e social em que estão inseridos.

A educação profissional, ao ser construída dentro de uma cultura, acaba refletindo as estruturas sociais e os valores vigentes. Essa totalidade cultural, por sua vez, interfere na forma como os conceitos de politecnia e trabalho como princípio educativo são percebidos e aplicados pelos educadores. Para que o docente possa atuar de maneira eficaz no Ensino Médio Integrado, é fundamental que ele compreenda como os conceitos pedagógicos podem ser moldados pela cultura e como, ao mesmo tempo, ele pode influenciar e transformar essa cultura por meio do ensino.

A segunda resposta traz uma reflexão sobre a importância de equilibrar a formação técnica e intelectual dos alunos: *“Eu compreendo que a gente precisa ter essa preocupação com a formação técnica, para exercer uma profissão, mas eu acho que isso precisa ser trabalhado em formação, para que o professor, ele não perca de vista também o intelectual, porque o aluno ele precisa ser intelectual, a*

gente trabalha com isso". Este ponto toca diretamente no conceito de PT, que, conforme o professor destaca, integra o trabalho manual e intelectual. A ideia de que o docente deve equilibrar essas duas dimensões do conhecimento é crucial para a atuação docente no Ensino Médio Integrado. O conhecimento das bases conceituais pode ajudar o professor a não ver o trabalho como algo puramente técnico ou manual, mas como um processo que envolve pensamento crítico, reflexão e criação intelectual.

O conceito de politecnia, ao ser aplicado na prática docente, contribui para que os alunos não apenas aprendam uma profissão, mas também, desenvolvam habilidades cognitivas e intelectuais que os tornem capazes de transformar sua realidade e contribuir para o desenvolvimento social.

A terceira resposta destaca o impacto do conceito de PT na atuação docente. O professor mencionou: *"Conheci trabalho como princípio educativo e politecnia. O conceito de politecnia é um conceito magnífico. Saviani traz que o conceito de politecnia na educação profissional é fazer o docente perceber que não há uma diferença, ou não deveria haver, entre trabalho manual e trabalho intelectual"*. Este ponto é diretamente relacionado à práxis no MHD, pois evidencia a necessidade de que o docente reconheça que o trabalho não se limita apenas ao manual ou técnico, mas que deve englobar também o intelectual.

A compreensão de que o trabalho é uma forma de produção que envolve, tanto habilidades manuais, quanto intelectuais, permite ao docente trabalhar de maneira mais integrada e enriquecedora com os alunos, preparando-os para o mundo do trabalho que exige muito reflexão. A práxis aqui é representada pela ação transformadora que o professor realiza ao aplicar esse conceito em sua prática pedagógica, promovendo uma educação mais holística e alinhada aos princípios da EPT.

A quarta resposta discute a importância da formação continuada, especialmente, para aqueles docentes que ingressam na educação profissional sem uma formação específica na área. O professor afirmou: *"Faria toda a diferença, porque eu já tenho certa experiência, mas eu vejo que muitos que começam e que vão para a educação profissional são bacharéis, que ainda não tem a formação específica. Então, essa formação continuada seria um diferencial, um divisor de águas para melhoria ainda mais dessa oferta, dessa modalidade de oferta"*.

Essa fala aponta para a necessidade de mediação, no MHD, uma vez que evidencia que os docentes, mesmo com uma formação inicial, precisam de uma educação continuada para melhorar suas práticas e integrar de forma mais efetiva os conceitos da EPT em sua atuação. A formação continuada possibilita aos professores refletir criticamente sobre sua prática e buscar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos de forma mais completa, integrando teoria e prática.

A quinta resposta resume a importância de compreender o funcionamento da educação profissional. O professor declarou: *“É muito importante, saber como tudo funciona”*. Esse comentário sugere que, para que o docente seja eficaz em sua atuação, é necessário um entendimento profundo não apenas dos conteúdos que ensina, mas também dos conceitos e princípios que sustentam a educação profissional como um todo. Esse conhecimento permite ao docente agir de forma mais crítica e consciente, alinhando sua prática pedagógica aos objetivos da EPT e contribuindo para a formação integral do aluno.

Em conclusão, as respostas dos professores destacam como o conhecimento das bases conceituais da educação profissional pode enriquecer a atuação docente no Ensino Médio Integrado. O trabalho como princípio educativo e a politecnia são fundamentais para que os educadores integrem a formação técnica com o desenvolvimento intelectual dos alunos, preparando-os para enfrentar as demandas do mundo do trabalho e para contribuir de forma crítica para a sociedade.

A formação continuada, por sua vez, é essencial para que os docentes possam se aprimorar constantemente e superar as limitações de uma formação inicial insuficiente. O conhecimento dessas bases conceituais não só contribui para a prática pedagógica, mas também para a transformação social e educacional, ao promover uma educação mais holística e alinhada com as necessidades do mundo contemporâneo.

Com a análise das respostas anteriores, que abordaram as percepções docentes sobre os desafios e as lacunas na formação no Ensino Médio Integrado, é possível direcionar nossa reflexão para a questão da formação continuada, que surge como uma estratégia importante para superar as limitações identificadas.

A quinta pergunta da entrevista: *“Como um curso de formação continuada sobre as bases conceituais da EPT pode contribuir para os professores que atuam nesta modalidade de ensino?”*, busca explorar como uma formação contínua fundamentada nas bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode impactar a prática pedagógica.

Ao integrar o conhecimento sobre conceitos como politecnia, TPE e formação omnilateral, um curso de formação continuada pode potencializar o trabalho dos docentes, permitindo-lhes não apenas aprimorar suas habilidades técnicas, mas também desenvolver uma abordagem mais crítica e integradora. Essa análise permitirá refletir sobre como uma formação teórica sólida pode contribuir para uma atuação mais transformadora e alinhada com as necessidades reais dos alunos, abordando também as dificuldades e desafios que ainda permanecem no contexto educacional

A primeira resposta aponta para uma crítica ao modelo de ensino técnico adotado nas escolas, que, segundo o professor, é excessivamente tecnicista e mecânico. Ele afirmou: *“Infelizmente não é [filosófico ou sociológico], é uma coisa extremamente tecnicista. Mecânica. Compartimentada. Cartesiana”*. Essa crítica reflete uma contradição entre o modelo de ensino vigente e os ideais da EPT, que deveria integrar teoria e prática de forma mais holística.

O professor sugere que a educação profissional carece de uma fundamentação filosófica e sociológica que permita aos alunos compreenderem, não apenas os aspectos técnicos do trabalho, mas também as dimensões sociais e políticas que envolvem o seu exercício. Ao enfatizar que os saberes abordados são descontextualizados da realidade, ele aponta para uma totalidade que desconsidera o contexto social e as condições materiais de vida dos alunos, criando um distanciamento entre o conteúdo ensinando e a aplicação prática no mundo real.

Um curso de formação continuada que resgate essas bases conceituais poderiam, portanto, contribuir para uma educação mais crítica e transformadora, alinhada com os princípios da politecnia, que integra o trabalho manual e intelectual.

A segunda fala destaca a importância de equilibrar a formação técnica com a formação intelectual dos alunos. O professor disse: *“Eu compreendo que a gente precisa ter essa preocupação com a formação técnica, para exercer uma profissão,*

mas eu acho que isso precisa ser trabalhado em formação, para que o professor, ele não perca de vista também o intelectual, porque o aluno ele precisa ser intelectual, a gente trabalha com isso".

Esse comentário faz referência à necessidade de integrar os conceitos de PT e trabalho como princípio educativo, que buscam desenvolver nos alunos não apenas habilidades técnicas, mas também competências cognitivas e críticas. A formação continuada para os professores poderia ajudá-los a entender melhor como aplicar esses conceitos em suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação que vá além do simples aprendizado técnico e prepare os alunos para um mercado de trabalho dinâmico e complexo, sem perder de vista sua formação intelectual.

Em outra resposta, o professor destaca a importância do conhecimento das bases conceituais da EPT para a compreensão profunda do trabalho e suas múltiplas dimensões: *"Eu acho muito importante, porque essa fundamentação, essa base ontológica de conhecimento realmente dos princípios, dos primórdios do uso do trabalho como princípio educativo, isso é fundamental."*

A práxis no MHD é aqui exemplificada, pois ao conhecer e refletir sobre os princípios do TPE, os docentes podem transformar sua prática pedagógica e contribuir para a formação de alunos mais conscientes sobre o papel do trabalho em suas vidas.

O professor, também, menciona a preocupação excessiva com a formação voltada para o mercado de trabalho, em detrimento da formação omnilateral, que considera os diversos potenciais e dimensões do aluno, como a emocional e a intelectual. Essa crítica revela uma contradição no foco estreito da educação profissional que, muitas vezes, prioriza a formação técnica em detrimento de uma abordagem mais integral.

A questão da percepção dos alunos sobre o valor do trabalho técnico, também, é abordada: *"O aluno entende que o trabalho que ele faz é o trabalho inferior. Ele pensa assim, o trabalho é o trabalho da mão na massa. E o trabalho técnico, o trabalho melhor remunerado, tudo isso, ele já vive esse preconceito com a sala de aula, porque ele vivencia isso".*

Aqui, o professor destaca a importância de desconstruir preconceitos em relação ao trabalho técnico e manual, algo que um curso de formação continuada

poderia ajudar a abordar. Ao ensinar os docentes sobre as bases conceituais da EPT, seria possível promover uma compreensão mais profunda do valor de todos os tipos de trabalho, tanto manual quanto intelectual, ajudando os alunos a perceberem a dignidade e importância de suas atividades, independentemente de sua natureza.

A formação continuada, também, permitiria que os professores abordassem essas questões com mais sensibilidade e eficácia, ajudando a melhorar a autoestima dos alunos e a sua visão sobre o trabalho e o aprendizado.

Por fim, a resposta, também, destaca como o conhecimento das bases conceituais pode contribuir para melhorar a autoestima dos alunos e a sua perspectiva de vida. *“Esse material vai vir desconstruir essa ideia e melhorar muito a perspectiva dele, a autoestima, tudo isso que vai contribuir com o aprendizado”*. A mediação, no MHD, é claramente observada aqui, pois o professor reconhece o papel fundamental da reflexão e da desconstrução das concepções errôneas dos alunos sobre o trabalho.

Em conclusão, um curso de formação continuada sobre as bases conceituais da EPT pode, de fato, contribuir significativamente para a atuação docente, especialmente, no Ensino Médio Integrado. Ao proporcionar aos professores um conhecimento mais profundo sobre os princípios da politecnia, trabalho como princípio educativo e formação omnilateral, esses cursos podem transformar a prática pedagógica, tornando-a mais crítica, reflexiva e alinhada com as necessidades reais dos alunos. Além disso, a formação continuada pode ajudar a desconstruir preconceitos sobre o trabalho técnico, promover a integração do trabalho manual e intelectual e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para um futuro mais digno e consciente de seu papel na sociedade.

A análise das percepções dos docentes sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) continua com a sexta pergunta da entrevista: *“A politecnia é compreendida como a superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre ensino profissional e geral, no qual o conhecimento deve trazer concepções manuais e intelectuais, não sendo algo puro de cada segmento, mas sendo um conhecimento concomitante no entendimento da realidade humana para ir além da eficiência no processo produtivo. De que maneira o conhecimento desta base conceitual pode contribuir com a atuação do docente do Ensino Médio Integrado?”*.

Essa questão aprofunda a reflexão sobre a forma como a educação profissional no Ensino Médio Integrado pode ser orientada por uma concepção holística e integrada do conhecimento. No contexto do Ensino Médio Integrado, o desafio é justamente unir o aprendizado técnico com a formação intelectual e crítica dos alunos. A análise das respostas dos professores revela diferentes perspectivas sobre como o conhecimento da politecnia pode enriquecer a prática pedagógica, integrando os conhecimentos manual e intelectual, e proporcionando aos alunos uma formação que os prepare não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade.

Um dos professores destacou a falta de discussão sobre conceitos como a PT nos cursos de licenciatura, apontando que a ausência desses temas prejudica a capacidade dos docentes de integrar teoria e prática de maneira eficaz: *"A maioria dos cursos de licenciatura não trazem. Não tocam em nenhum momento em conceitos como esse. O que dificulta é que a gente se aproprie"*. Essa observação evidencia a contradição no sistema educacional, que frequentemente compartimentaliza os saberes e não prepara os docentes para a integração dos conceitos fundamentais da EPT. A formação teórica insuficiente limita a capacidade do professor de aplicar uma pedagogia que equilibre o ensino técnico e intelectual, prejudicando, assim, o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro ponto relevante, abordado por um docente, trata da dificuldade de integrar a formação intelectual com a formação técnica. Ele afirmou: *"No meu caso, (...) que é muito mais fora desse mundo, é mais próximo do mundo das ideias do que do mundo laboral"*. Esta fala reflete a totalidade do processo educacional, no qual o conhecimento não deve ser fragmentado, mas integrado de maneira que considere, tanto o trabalho manual, quanto o intelectual. Ao perceber que o aluno deve compreender sua função dentro de um processo maior, o professor expressa uma visão que resgata o conceito de politecnia, como a superação da dualidade entre os dois tipos de saber.

O conceito de PT, também, se reflete na práxis do docente, pois é necessário que a ação pedagógica seja fundamentada nos conceitos de trabalho e conhecimento integrados. Um professor refletiu: *"Essa questão política mesmo. Então, eu compreendo que a gente precisa ter essa preocupação com a formação*

técnica, para exercer uma profissão, mas eu acho que isso precisa ser trabalhado em formação, para que o professor, ele não perca de vista também o intelectual".

Aqui, a práxis no MHD se destaca, pois a prática educativa deve ser continuamente transformada pela reflexão teórica, integrando o trabalho manual e intelectual, para que os alunos possam desenvolver competências críticas e práticas simultaneamente.

Além disso, outro docente reforçou a importância de ensinar a politecnia para os alunos, afirmando: *"O conceito de politecnia é um conceito magnífico. Saviane traz que o conceito de politecnia na educação profissional é fazer o docente perceber que não há uma diferença, ou não deveria haver, entre trabalho manual e trabalho intelectual."* Ao entender e aplicar essa ideia, o professor pode transformar sua prática pedagógica, uma vez que a PT, portanto, oferece uma oportunidade de ampliar a compreensão do aluno sobre seu papel no processo produtivo e, mais amplamente, na sociedade.

Por fim, um dos professores mencionou o impacto de ensinar a politecnia na maneira como os alunos percebem seu papel no mundo do trabalho: *"O conceito de politecnia, trabalhado na educação profissional, reduziria essa parte. O aluno iria para o mundo do trabalho pensando no todo. Eu estou nessa fábrica, o que eu estou fazendo faz parte deste processo"*. Esse comentário ilustra o potencial transformador da educação profissional quando a PT é aplicada de maneira eficaz. A visão do aluno é expandida, para além da execução de tarefas isoladas, ajudando-o a entender como suas ações se conectam a um processo maior e, portanto, a compreender a relevância de seu trabalho.

Em síntese, a formação continuada em politecnia é crucial para que os docentes superem as divisões tradicionais entre diferentes tipos de saberes e promovam uma educação mais crítica e integrada. Assim, a aplicação do conceito pode contribuir para uma formação mais holística, favorecendo o desenvolvimento intelectual e profissional dos alunos de forma simultânea, o que se traduz em uma educação mais transformadora e alinhada com as demandas de um mundo em constante mudança.

Após abordarmos as questões relacionadas às bases conceituais da educação profissional e suas implicações para a prática docente, é essencial

refletirmos sobre o papel fundamental que o trabalho exerce dentro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A sétima pergunta da entrevista: *“A definição de trabalho nas bases conceituais se baseia em uma visão ontológica, que o considera como o agir sobre a natureza para transformá-la e adaptá-la às necessidades e finalidades humanas. Quando exploramos o trabalho como princípio educativo, destacamos sua importância fundamental na definição do ser humano em seu aspecto conceitual básico. De que maneira o conhecimento desta base conceitual pode contribuir com a atuação do docente do Ensino Médio Integrado?”*, aprofunda a reflexão sobre a natureza do trabalho e seu impacto na formação educacional.

No contexto do Ensino Médio Integrado, o trabalho é visto não apenas como uma atividade produtiva, mas como um elemento estruturante da formação humana, englobando as dimensões física, intelectual e emocional do aluno. Esse conceito pode ser decisivo para transformar a prática pedagógica e integrar, de maneira eficaz, os conhecimentos técnicos e intelectuais.

A análise das respostas dos professores a essa questão revela as limitações estruturais da educação atual, que ainda preserva metodologias tradicionais, e destaca as possibilidades de transformação da prática pedagógica. Por exemplo, um professor criticou o sistema educacional por ainda adotar um modelo antiquado de ensino, afirmando: *“Não adianta dar esse curso com todas essas filosofias lindas e maravilhosas. Dentro de um formato antigo. Isso está sistemático”*. Essa crítica evidencia a contradição presente na educação contemporânea, onde as metodologias ultrapassadas dificultam a implementação de abordagens mais integradas e críticas. Para o trabalho como princípio educativo ser efetivamente integrado à prática pedagógica.

Além disso, a visão crítica sobre o trabalho, destacada por outro professor, foi essencial para refletirmos sobre a necessidade de contextualizar o trabalho dentro da realidade do aluno: *“Esse menino tem que ir para o chão de fábrica. Esse menino tem que estar tendo as vivências profissionais”*. Esse comentário ressalta a importância de mediar teoria e prática, uma das chaves para o sucesso do Ensino Médio Integrado. O TPE deve ser entendido, não apenas como uma atividade técnica, mas como uma experiência enriquecedora que conecta o aluno à realidade social e econômica, além de ajudá-lo a compreender a luta de classes, a alienação do trabalhador e outras questões sociais relacionadas ao mercado de trabalho.

Outro ponto relevante é a falta de clareza de muitos alunos sobre o que realmente significa o trabalho e sua importância. Um professor afirmou: *"Eu tenho alunos que não sabem nem o que é que estão fazendo"*. Esse desconhecimento sobre o valor do trabalho técnico é um desafio importante, pois impede que o aluno se envolva plenamente com sua formação. O conhecimento das bases conceituais sobre o trabalho pode ajudar os professores a contextualizar o aprendizado, não apenas no sentido técnico, mas também no aspecto intelectual e humano, fortalecendo a identidade profissional dos alunos e ajudando-os a entender o impacto de suas ações no mundo.

A reflexão sobre o trabalho e sua associação ao sofrimento e à exaustão também foi abordada por um dos docentes, que destacou: *"Hoje, os meninos têm uma ideia, e a gente também, que o trabalho está associado a sofrimento, a cobrança de tempo, a coisa muito desgastada"*. Este ponto evidencia a necessidade de uma abordagem mais positiva do trabalho, desconstruindo a ideia de que ele é apenas fonte de sofrimento. A educação profissional deve ensinar aos alunos que o trabalho pode ser uma forma de realização pessoal e contribuição para a sociedade, e que, ao integrar as concepções ontológicas do trabalho, o docente pode promover uma relação mais saudável e gratificante com as atividades profissionais.

Por fim, a importância da formação continuada para os professores foi destacada por um docente que reconheceu a falta de preparação formal para lidar com essas questões, afirmando: *"Eu sou mal preparado porque eu tenho um... Como é que eu posso chamar? Um jogo de cintura e eu consigo... Eu consigo correr atrás, né?"* Essa fala reflete a contradição entre a necessidade de uma formação de qualidade e a realidade de um sistema que não oferece o devido apoio institucional para os docentes. A formação continuada é, portanto, essencial para que os professores possam integrar os conceitos do trabalho como princípio educativo em sua prática pedagógica, permitindo-lhes proporcionar uma educação mais crítica e transformadora.

Em conclusão, o conhecimento das bases conceituais do TPE pode, de maneira significativa, contribuir para a atuação do docente no Ensino Médio Integrado. Ao integrar o trabalho manual e intelectual, o professor se torna capaz de proporcionar uma educação mais holística e crítica, que prepara os alunos não

apenas para o mercado de trabalho, mas para um mundo do trabalho, mais justo e transformador.

A reflexão sobre o trabalho, não apenas como uma tarefa técnica, mas como uma ferramenta de realização pessoal e social, pode ajudar a desconstruir concepções errôneas e promover uma visão mais equilibrada e saudável da relação com o trabalho. A formação continuada, portanto, é essencial para garantir que os docentes possam aplicar esses conceitos de forma eficaz, impactando diretamente na formação integral dos alunos e preparando-os para os desafios do mundo do trabalho de maneira crítica e consciente.

Após abordarmos as questões relacionadas às bases conceituais anteriores e como elas impactam a prática pedagógica no Ensino Médio Integrado, é essencial expandirmos nossa análise para a questão da omnilateralidade. A oitava pergunta da entrevista, *“O conceito de omnilateralidade se refere à formação integral do ser humano, abrangendo aspectos físicos, mentais, culturais, políticos e científico-tecnológicos. Em síntese, a omnilateralidade busca promover o desenvolvimento completo do indivíduo em todas essas esferas. Desta forma, de que maneira o conhecimento desta base conceitual pode contribuir com a atuação do docente do Ensino Médio Integrado?”*, aprofunda a reflexão sobre a formação integral do aluno, que não se limita à aquisição de habilidades técnicas, mas abrange uma abordagem holística que contempla diversas dimensões do ser humano.

A OMN, como conceito, propõe uma educação que não apenas prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, considerando suas necessidades culturais, emocionais e sociais. As respostas dos professores destacam como essa visão integrada pode contribuir significativamente para a atuação pedagógica, ao oferecer aos docentes uma base sólida para compreender a complexidade do desenvolvimento humano e a importância de uma formação equilibrada.

Um dos professores entrevistados destacou que a omnilateralidade é, antes de tudo, um processo social e político, apontando a dificuldade de implementá-la dentro de um sistema educacional ainda voltado para modelos tradicionais: *“O omnilateral é um processo social e político. Isso tem que ser defendido em todas as esferas que a gente está. Mas é difícil”*.

Essa fala reflete a contradição existente no sistema educacional, onde as abordagens segmentadas e tecnicistas ainda predominam, dificultando a construção de uma educação verdadeiramente integrada e holística. No entanto, a implementação da omnilateralidade exige uma mudança de mentalidade, na qual o professor não se limita a transmitir conteúdos, mas também a promover a reflexão crítica e a vivência prática dos alunos, ampliando sua compreensão sobre as várias dimensões da vida humana.

Outro professor destacou a importância de se integrar, não apenas o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento emocional dos alunos, observando que os professores da educação profissional geralmente têm um foco maior em habilidades técnicas, desconsiderando aspectos emocionais. Ele afirmou: *“Geralmente, o professor da educação profissional, ele é o bacharel, é aquela pessoa mais focada no trabalho, então, essa questão mais emocional, ele está um pouco afastado disso”*.

A OMN oferece ao docente a oportunidade de adotar uma abordagem mais empática, reconhecendo e atendendo às necessidades emocionais, psicológicas e sociais dos alunos. Isso resulta em uma formação mais equilibrada, que prepara os alunos para enfrentarem, não apenas os desafios técnicos do mercado de trabalho, mas também as dificuldades sociais e emocionais que afetam seu aprendizado e desenvolvimento.

Além disso, a reflexão sobre a educação como um processo que vai além das demandas do mercado de trabalho também foi um ponto central abordado por um dos professores: *“A gente não pode deixar que só o mercado decida o que ele quer. Porque o ser humano, antes de tudo, ele é um humano, ele é um cidadão”*.

Esse pensamento reflete a práxis no MHD, onde a educação deve ser uma prática transformadora, orientada por princípios que considerem o ser humano em sua totalidade. Ao integrar a omnilateralidade à prática pedagógica, o professor compreende que o aluno não é apenas um futuro trabalhador, mas um cidadão com direitos, deveres e potencialidades que devem ser desenvolvidas de forma equilibrada e integral.

Outro ponto relevante foi mencionado por um dos professores: *“Eu tenho lido muito o Edgar Morin, e o Edgar Morin tem essa preocupação, até mesmo do*

professor, ele entender que o aluno ele não só é um aluno, só é pessoa, ele tem várias dimensões". Essa visão ressalta a importância de compreender o aluno como um ser multifacetado, cujas diversas dimensões – psicológica, emocional, social e cultural – devem ser levadas em consideração pelo docente. A omnilateralidade permite que o professor desenvolva uma prática pedagógica mais sensível e adaptada às necessidades e realidades dos alunos, promovendo uma educação mais empática e eficaz.

Por fim, um dos professores, também, destacou a necessidade de uma abordagem mais individualizada, considerando as condições de vida dos alunos, como a fome, que impacta diretamente no aprendizado: *"A pessoa com fome não aprende, né? Então, a escola precisa ter um olhar mais individualizado para cada aluno, para cada situação"*. A omnilateralidade, ao considerar todas as esferas do ser humano, possibilita uma prática pedagógica que vai além do aspecto técnico, levando em conta as condições materiais e emocionais dos alunos. Esse olhar integral pode resultar em um aprendizado mais eficaz e significativo, ao atender às necessidades do aluno de forma holística.

Em conclusão, o conhecimento sobre a OMN pode enriquecer significativamente a atuação do docente no Ensino Médio Integrado. Ao entender o aluno como um ser integral, com múltiplas dimensões, o docente pode adotar uma abordagem mais empática e holística, que vai além do ensino técnico e prepara o aluno para ser um cidadão crítico e ativo na sociedade. A omnilateralidade oferece uma visão mais completa e humanizada da educação, permitindo que os docentes integrem aspectos físicos, mentais, culturais, políticos e científico-tecnológicos na formação dos alunos. Isso contribui para a construção de uma educação mais transformadora, que prepara os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para uma vida mais plena e equilibrada. Para que isso seja possível, é essencial que os docentes tenham acesso a uma formação continuada que os ajude a aplicar os princípios da omnilateralidade, contribuindo assim para a formação integral dos alunos e para a transformação da educação.

Após abordarmos os desafios estruturais e pessoais enfrentados pelos docentes no Ensino Médio Integrado, é fundamental refletirmos sobre as razões que podem justificar a baixa adesão dos professores à pesquisa. A nona pergunta da entrevista, *"Professora(o), estive nas ACs apresentando a pesquisa e conversei com*

todos os professores, mas considere a adesão baixa. Você considera possível elencar alguns motivos que possam justificar a ausência ou a falta de participação dos colegas nesta pesquisa?", permite investigar mais profundamente os fatores que influenciam a participação dos docentes em iniciativas como essa.

A análise das respostas dos professores revela uma série de obstáculos, desde questões estruturais do sistema educacional até aspectos pessoais e emocionais dos próprios educadores. Esses fatores, como a sobrecarga de trabalho, as condições de trabalho precárias e a falta de motivação, criam um ambiente no qual os docentes se sentem desencorajados a se engajar em atividades extracurriculares, como pesquisas e projetos de desenvolvimento profissional.

A crítica mais frequente, mencionada por um dos professores, é a dificuldade de se expor e refletir sobre o próprio desempenho profissional: *"Você se expor. É muito difícil. Você se expor. Com a consciência. De que você talvez não esteja dando o seu melhor"*. Essa reflexão destaca a contradição entre o ideal de uma educação de excelência e a realidade das condições de trabalho, que frequentemente limitam a eficácia dos docentes. A totalidade do processo educacional envolve não apenas o comprometimento do docente, bem como o apoio e os recursos necessários para que ele desempenhe seu papel de maneira eficaz. A falta de apoio institucional e a escassez de recursos geram insegurança nos professores, o que pode resultar em uma resistência natural a se envolver em pesquisas e outras atividades que exigem reflexão crítica e autoavaliação.

Outro fator importante apontado pelos professores é a sobrecarga de trabalho, que dificulta a participação nas pesquisas. Um dos docentes mencionou: *"Muitos professores contratados... Muitos professores ensinando disciplinas que não têm a mínima ideia do que eles estão fazendo"*. A falta de qualificação específica, aliada à exigência de múltiplos cargos, contribui para o cansaço e a falta de motivação, o que impacta diretamente na disposição dos docentes em participar de atividades extracurriculares.

Essa situação revela a contradição entre as expectativas de uma educação de qualidade e as condições materiais e estruturais que dificultam a implementação desse objetivo. A falta de apoio, a baixa remuneração e as condições de trabalho formam um ciclo vicioso que desmotiva os docentes, prejudicando sua disposição para se engajar em iniciativas de desenvolvimento profissional, como a pesquisa.

A falta de confiança e o medo do desconhecido, também, foram fatores mencionados por alguns professores: *“Outro medo, é não saber quais são as perguntas. Não sabe como vão ser as perguntas. E podem... De dar a resposta errada”*. Este receio de participar de uma pesquisa reflete uma falta de transparência e uma desconfiança nos processos institucionais, o que pode ser agravado pela falta de uma relação colaborativa entre docentes e a direção da escola.

O medo de represálias e a percepção de que sua participação possa resultar em consequências negativas para sua carreira são fatores importantes a serem considerados ao se planejar iniciativas de pesquisa e desenvolvimento profissional. A mediação entre a direção e os docentes é fundamental para garantir que os educadores se sintam confortáveis em participar de pesquisas e em contribuir com seu conhecimento.

Além disso, a desmotivação gerada pelo desgaste emocional ao longo do tempo de serviço, também, foi apontada como um fator relevante: *“Eu vejo uma desmotivação muito grande à medida que o tempo de serviço vai passando dos professores. Em busca de algo novo, de algo que venha somar para a educação”*. Esse fenômeno reflete a contradição entre as intenções de mudança e melhoria na educação e as limitações impostas pela realidade do sistema educacional.

A falta de estímulos, a falta de valorização e a ausência de oportunidades para o desenvolvimento profissional contribuem para a postura passiva de muitos docentes, que acabam cumprindo sua carga horária sem se envolver de forma ativa na busca por inovações e melhorias. Esse cenário, também, impacta diretamente na motivação dos alunos, como destacado por um dos professores, que relatou: *“A metade da sala já desistiu, porque eles vão para a escola, vão para a sala, muitas vezes saem de cidades vizinhas, chegam lá e não tem. Ou o professor, quando vai, não tem compromisso, fica lá batendo papo...”*. A falta de compromisso dos docentes resulta em um ciclo de desinteresse e frustração tanto por parte dos alunos quanto dos próprios educadores.

Por fim, a sobrecarga de trabalho, também, é um fator importante que dificulta a adesão dos professores à pesquisa. O docente que trabalha em múltiplas escolas, como mencionado por um dos entrevistados, afirmou: *“Eu trabalho em três escolas... Então, louco das escolas, daqui a pouco... Meio tempo”*. A falta de tempo devido à carga excessiva de trabalho, somada às constantes pressões por resultados, torna

difícil para os docentes se dedicarem a atividades que não sejam diretamente relacionadas às suas responsabilidades contratuais. Esse cenário evidencia a contradição entre o desejo de realização profissional e as condições materiais que dificultam o engajamento dos professores.

Em conclusão, a baixa adesão dos professores à pesquisa pode ser atribuída a uma série de fatores estruturais e pessoais, como o medo de se expor, a sobrecarga de trabalho, a falta de motivação devido ao desgaste emocional e as condições precárias de trabalho. Essas dificuldades refletem as contradições do sistema educacional, que cobra resultados dos docentes, mas não oferece o suporte necessário para que eles possam alcançar esses objetivos. Para aumentar a adesão à pesquisa e outras iniciativas de desenvolvimento profissional, é fundamental melhorar as condições de trabalho, promover a formação continuada dos educadores e criar um ambiente colaborativo e transparente, onde os docentes se sintam valorizados e apoiados em seu papel como agentes transformadores da educação.

Após analisarmos os fatores que influenciam a adesão dos professores à pesquisa e as dificuldades estruturais que permeiam a atuação docente, é essencial refletirmos sobre a proposta de um curso de formação continuada. A décima pergunta da entrevista, *"Professora(o), estou pensando em organizar como produto educacional um curso de formação continuada com carga horária de 120h, abordando os temas principais da base conceitual do ProfEPT – politécnica, trabalho como princípio educativo, omnilateralidade e Ensino Médio Integrado. O que você acha dessa ideia? Acha que seria possível conseguir a adesão dos professores para participar deste curso, considerando que a adesão para a participação na minha pesquisa foi baixa?"*.

Esta pergunta traz à tona desafios adicionais relacionados à implementação de cursos de formação continuada dentro do contexto educacional atual. A análise das respostas revela uma série de obstáculos que dificultam a adesão dos docentes, desde questões de tempo e sobrecarga de trabalho até a falta de valorização profissional e a ausência de políticas públicas adequadas.

Primeiramente, a sobrecarga de trabalho foi apontada como um dos principais fatores limitantes para a participação dos docentes em atividades de formação continuada. Um dos professores afirmou: *"O professor não suporta mais nada. Está*

quase morrendo com as demandas que já possui. Ninguém tem tempo, nem paciência também". Essa fala reflete a contradição no sistema educacional, onde as demandas profissionais dos docentes, muitas vezes exacerbadas pela falta de recursos e apoio institucional, tornam-se um impedimento para o desenvolvimento profissional contínuo. A carga horária de 120 horas proposta para o curso de formação continuada, especialmente se for presencial, pode agravar essa situação, pois os docentes já se encontram sobrecarregados e desmotivados, o que dificulta a adesão a atividades que exigem tempo e dedicação extras.

Em busca de uma solução, um professor sugeriu que os encontros presenciais fossem alternados com o uso de ferramentas digitais, destacando: *"Eu até iria sugerir, né? Não sei se serve, se possa, né? Como sugestão. Mas ter encontros presenciais, utilizar também outras ferramentas, né? Que hoje em dia a gente... A maior parte dos cursos que os colegas buscam, eles utilizam as ferramentas digitais".* Essa sugestão traz à tona a possibilidade de mediar entre as necessidades formativas dos docentes e as limitações de tempo e recursos, permitindo que o curso seja mais flexível e acessível. A combinação de encontros presenciais com ferramentas digitais pode ser uma alternativa viável para aumentar a adesão ao curso, permitindo que os professores se envolvam de maneira mais eficiente e sem sobrecarregar suas agendas.

No entanto, a contradição entre o reconhecimento da importância da formação continuada e as dificuldades em participar de cursos prolongados persiste. Como expressou um dos professores: *"Todos que eu conversei reconhecem a importância da base. Gostariam, mas são muitos empecilhos. Muitos".*

Essa fala reflete a realidade em que muitos professores reconhecem o valor dos conteúdos abordados no curso, mas enfrentam impedimentos práticos, como a falta de tempo e a sobrecarga de responsabilidades. A implementação de uma formação continuada eficaz exige não apenas a conscientização sobre sua importância, mas também a remoção de barreiras estruturais que dificultam a participação dos docentes, como a falta de apoio institucional e políticas públicas inadequadas.

Além disso, a falta de valorização profissional foi identificada como um fator crucial para o engajamento dos professores. Um docente observou: *"Eu percebo que há uma falta de valorização. Às vezes eu olho assim, a gente tem que trabalhar em*

três escolas para poder conseguir realizar alguma coisa". A desvalorização do trabalho docente, que se traduz em baixos salários, falta de reconhecimento e condições de trabalho precárias é um fator importante que desmotiva os professores a se engajarem em iniciativas de desenvolvimento profissional.

A formação continuada, embora seja uma oportunidade de aprimoramento, muitas vezes, não é vista como prioridade pelos educadores, dado o desgaste emocional e físico resultante da falta de valorização de sua profissão.

A escassez de tempo, também, foi identificada como um desafio significativo, especialmente, quando os professores precisam conciliar múltiplos empregos. Como um dos docentes mencionou: *"Muitos professores trabalham no município, trabalham no estado. Muitos professores trabalham em outras cidades, em escolas particulares também. Então trabalham 40, 20... Não sei quantas horas de trabalho".*

A carga excessiva de trabalho e a exigência de múltiplos empregos reduzem ainda mais o tempo disponível para atividades extracurriculares, como cursos de formação. A mediação entre as demandas de ensino e as responsabilidades profissionais dos docentes é essencial para garantir que os professores possam se engajar efetivamente em programas de formação, sem prejudicar sua saúde e bem-estar.

Por fim, a falta de políticas públicas que incentivem a formação continuada também foi um ponto levantado por um dos professores: *"Eu acho que a dificuldade de conseguir o público para essa formação é a questão do tempo. E aí a gente esbarra no próprio trabalho".* A ausência de políticas públicas eficazes para apoiar a formação contínua dos docentes reflete a contradição entre a necessidade de uma educação de qualidade e as condições materiais inadequadas para a sua realização. Para garantir a adesão ao curso de formação continuada proposto, é crucial que o Estado implemente políticas públicas que forneçam o apoio necessário, oferecendo incentivos financeiros e garantias de tempo livre para que os professores possam se dedicar à sua atualização profissional.

Em conclusão, a adesão dos professores ao curso de formação continuada proposto enfrenta uma série de desafios estruturais e pessoais, como a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo, a desvalorização profissional e a ausência de políticas públicas adequadas. A mediação entre as exigências do curso e as condições de

trabalho dos docentes, como a utilização de ferramentas digitais e a flexibilização da carga horária, pode ser uma solução viável para aumentar a adesão.

No entanto, é fundamental que o Estado e as instituições educacionais ofereçam apoio mais substancial, não apenas em termos de tempo e carga horária, mas também em relação à valorização do trabalho docente e ao incentivo à formação continuada. Apenas com políticas públicas robustas e um ambiente de trabalho mais colaborativo e valorizador será possível garantir a participação dos professores e, conseqüentemente, o sucesso do curso de formação continuada.

A décima primeira pergunta da entrevista, *“Você considera possível fazer alguma coisa ou mudar algo na minha postura para aumentar a participação dos professores na pesquisa e no curso do meu produto educacional?”*, levanta a questão de como a postura da pesquisadora pode influenciar a adesão dos docentes às iniciativas de formação continuada e pesquisa.

Embora as respostas dos professores sugiram que a postura da pesquisadora não seja o fator mais determinante, elas trazem à tona propostas valiosas para aumentar a adesão, como estratégias de comunicação mais eficazes, a criação de um ambiente mais flexível e envolvente e a mediação de barreiras estruturais que dificultam o engajamento dos docentes.

A primeira resposta destaca que a mudança de postura da pesquisadora, por si só, não seria suficiente para alterar a realidade da adesão, refletindo uma contradição estrutural no sistema educacional: *“Não nada, só se você fosse mágica e pudesse mudar o sistema, para uma outra organização social”*. Essa fala enfatiza que as dificuldades para a adesão aos cursos e pesquisas estão muito mais relacionadas às condições estruturais do sistema educacional do que à abordagem individual de quem propõe a pesquisa ou o curso.

A sobrecarga de trabalho, a falta de valorização e as condições precárias de ensino são fatores que limitam o engajamento dos professores com essas iniciativas. Isso reflete a totalidade do sistema educacional, que requer mudanças profundas para que haja maior participação dos docentes em atividades de formação continuada.

Por outro lado, outro professor sugere que o problema reside, em parte, na mentalidade dos docentes: *“Não, não é a sua abordagem que está errada. Na*

verdade, é o pensamento alheio do professor que não está aberto, né?". Aqui, a resistência dos professores é vista como uma barreira importante para a adesão. A pesquisadora, portanto, pode agir como facilitadora do processo, criando um ambiente mais acolhedor e aberto, que favoreça a reflexão e o envolvimento dos docentes. Isso pode ser alcançado por meio de uma abordagem mais próxima e personalizada, como a realização de grupos de discussão ou sessões informativas, que ajudem a superar a resistência e incentivem os professores a participarem ativamente.

Em relação à estratégia prática de aumentar a adesão ao curso, um professor sugeriu: *"Divulgaria, tentaria divulgar, conversar diretamente com o professor. Valer o certificado ou alguma coisa"*. Essa sugestão remete à práxis no MHD, onde a ação do docente deve ser baseada em um conhecimento fundamentado, mas também em ações práticas e adaptáveis. A pesquisadora poderia, então, adotar uma abordagem mais direta e personalizada, destacando os benefícios concretos do curso, como a certificação, que pode ser um incentivo importante para os docentes, promovendo o desenvolvimento de suas carreiras e motivando-os a se engajar mais ativamente na formação continuada.

Outro ponto importante foi levantado por um professor que destacou a relevância do curso para docentes sem formação pedagógica formal: *"Isso aí seria maravilhoso. Eu te apoio e louvo demais a sua iniciativa. Muito boa"*. Essa fala reflete a totalidade do processo educacional, enfatizando que a formação docente deve ser integral, abrangendo tanto os aspectos técnicos da profissão, quanto os princípios pedagógicos. Para professores com formação em áreas técnicas, como os da educação profissional, cursos que incluam temas como politécnica, trabalho como princípio educativo e omnilateralidade são essenciais para enriquecer sua prática pedagógica e garantir uma educação mais reflexiva e integrada.

A sugestão de criar um grupo de *WhatsApp* para facilitar a adesão, também, foi mencionada por um professor: *"Você vai fazer um grupo de WhatsApp com as pessoas... e a partir dali, um grupo onde você, no primeiro momento, você vai ser só a administradora desse grupo"*. O uso de tecnologias digitais, como o *WhatsApp*, pode ser uma estratégia eficaz para aumentar a interação e o engajamento dos professores. A criação de um ambiente de apoio contínuo, que permita a

comunicação entre os participantes, pode tornar o curso mais acessível e dinâmico, especialmente, quando o tempo é um fator limitante.

Por fim, a desmotivação e a falta de compromisso dos docentes, também, foram identificadas como fatores que dificultam a adesão ao curso: *“Eu vejo uma desmotivação muito grande à medida que o tempo de serviço vai passando dos professores... A falta de compromisso”*. Essa fala reflete o desgaste emocional dos professores que, muitas vezes, se sentem desvalorizados e sobrecarregados. Para lidar com esse problema, a pesquisadora pode adotar uma abordagem mais cuidadosa e compreensiva, levando em consideração as dificuldades diárias dos professores e oferecendo um suporte contínuo que ajude a renovar seu compromisso com a profissão e com o desenvolvimento profissional.

A adesão dos professores à pesquisa e ao curso de formação continuada depende de uma abordagem multifacetada. Embora a postura da pesquisadora não seja o fator mais limitante, estratégias como uma comunicação mais personalizada, a utilização de ferramentas digitais e a oferta de benefícios concretos, como certificação, podem aumentar significativamente a adesão. Além disso, é essencial que a pesquisadora reconheça as dificuldades estruturais enfrentadas pelos docentes e crie um ambiente que favoreça a reflexão, participação e envolvimento. Somente por meio de um ambiente de aprendizagem mais flexível e acessível, que considere as necessidades reais dos professores, será possível aumentar a adesão e garantir o sucesso do curso de formação continuada.

Concluindo, a análise das entrevistas com os docentes sobre o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revela uma série de desafios estruturais e pessoais que impactam diretamente a prática pedagógica e a adesão às iniciativas de formação continuada. Os professores destacaram as dificuldades geradas pela sobrecarga de trabalho, a falta de valorização profissional e as limitações das condições de ensino dificultam o envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional, como cursos e pesquisas.

As percepções dos docentes sobre as bases conceituais da EPT, como a politecnia, o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral, foram fundamentais para identificar as contradições e as oportunidades de transformação da educação. Embora a maioria reconheça a importância desses conceitos, a

aplicação prática e teórica desses princípios ainda encontra obstáculos significativos, como a falta de uma formação contínua e estruturada.

A análise, também, revelou que, para aumentar a adesão dos docentes ao curso de formação continuada proposto, é necessário um esforço multifacetado que vá além da mudança na postura da pesquisadora. Estratégias como a utilização de ferramentas digitais, a personalização da comunicação e a oferta de benefícios tangíveis, como certificação, podem ajudar a superar as barreiras impostas pela falta de tempo e pelas condições de trabalho precárias. Além disso, é imprescindível que as políticas públicas e as instituições educacionais ofereçam apoio robusto, tanto em termos de tempo, quanto de valorização do trabalho docente, para que os professores possam se engajar plenamente nas iniciativas de formação e desenvolvimento.

Em relação ao modelo de Ensino Médio Integrado, a análise das respostas destacou as tensões entre a formação técnica voltada para o mercado de trabalho e a necessidade de formar cidadãos críticos e reflexivos. A aplicação dos conceitos de politécnica e do trabalho como princípio educativo pode, de fato, pode contribuir para uma educação mais holística e transformadora, que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. No entanto, para que esses princípios sejam efetivamente aplicados, é essencial que os docentes recebam uma formação contínua e adequada, que integre teoria e prática de maneira crítica e reflexiva.

Portanto, a implementação de cursos de formação continuada fundamentados nas bases conceituais da EPT pode ser uma chave para melhorar a prática pedagógica e preparar os alunos de forma mais integral para os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, para garantir o sucesso dessas iniciativas, é fundamental que o sistema educacional como um todo seja reformado, oferecendo apoio institucional, valorização profissional e condições adequadas de trabalho para os docentes, permitindo que eles desempenhem sua função de maneira mais eficaz e transformadora. A formação continuada, portanto, não apenas contribuirá para o aprimoramento da prática pedagógica, mas também para a transformação social e educacional, ao promover uma educação mais crítica, reflexiva e alinhada com as necessidades do mundo em constante mudança.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O curso Bases Conceituais em Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), foi concebido com base em uma pesquisa realizada em uma cidade do interior baiano, junto aos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os dados obtidos na pesquisa evidenciaram algumas necessidades específicas desse grupo e nortearam a elaboração de um curso de formação continuada voltado para atender algumas destas suas demandas.

Este produto educacional tem como objetivo principal fomentar discussões reflexivas na formação continuada dos docentes, a partir dos desafios identificados na pesquisa, relacionados ao cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Fundamentado em princípios teóricos e práticos, o curso não pretende oferecer soluções, mas criar um espaço para que a rede de professores reflita coletivamente sobre seus desafios, ancorados em uma base conceitual consistente.

Por meio dessa reflexão conjunta, busca-se estimular a construção de alternativas e estratégias que contribuam para o enfrentamento das demandas da EPT, promovendo uma educação integral e cidadã, alinhada às exigências contemporâneas e ao compromisso com a qualificação do ensino técnico.

A pesquisa revelou uma carência significativa de formação continuada no município, mesmo após a Educação Profissional ter ganhado destaque nos últimos anos, com a expansão dessa modalidade em duas importantes instituições locais. A comunidade tem depositado grandes expectativas na educação profissional, especialmente, pelo seu potencial de inserir os jovens no mundo do trabalho.

Esse cenário resultou em um aumento expressivo na oferta de cursos técnicos de nível médio, acompanhado de um crescimento no número de professores que atuam nessa modalidade. Contudo, esse aumento não foi acompanhado por uma ampliação proporcional na oferta de formações continuadas, evidenciando a necessidade urgente de qualificar continuamente os docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Como destacam Souza e Rodrigues (2017), a formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda enfrenta desafios expressivos. Entre eles, destaca-se a falta de um quadro docente adequadamente qualificado e a ausência de cursos específicos de formação continuada que considerem as particularidades e as complexidades desse campo educativo. Nesse contexto, a criação de um curso que aborde, de forma específica e aprofundada, as bases conceituais da EPT surgem como uma resposta concreta a essas demandas.

As bases teóricas que sustentam este curso de formação continuada estão ancoradas em diversos autores e perspectivas que discutem a educação profissional em suas múltiplas dimensões. Paulo Freire, com sua abordagem crítica e emancipatória, oferece o conceito de educação como prática da liberdade, ressaltando a importância de um processo educativo que seja dialógico e que promova a conscientização dos sujeitos. A ideia de círculo de cultura, aplicada no curso, reforça essa perspectiva ao criar um espaço onde os participantes possam compartilhar suas experiências e construir coletivamente o conhecimento.

Além disso, autores como Marx, Gramsci, Antônio Nóvoa, Dante Henrique Moura, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, dentre outros, são referências importantes para a discussão de temas e conceitos que defendem uma formação integral dos sujeitos, articulando o desenvolvimento intelectual com a formação para o trabalho. Essas bases teóricas são essenciais para a construção de uma prática educativa que valorize o trabalho como princípio educativo e que não separe o trabalho intelectual do trabalho manual.

A pesquisa confirmou que a formação continuada, como a proposta neste curso, pode colaborar na construção de uma rede de experiências entre os professores. Essa rede possibilitará que os docentes discutam, coletivamente e dentro do próprio ambiente escolar, os problemas enfrentados no cotidiano educacional e busquem, de maneira colaborativa, soluções que atendam às necessidades específicas de suas realidades de ensino.

Ao fomentar o diálogo e a troca de experiências, a formação continuada permite que os professores se sintam mais preparados para enfrentarem os desafios diários, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e integrador. Além disso, ao criar espaços de reflexão e debate, o curso deseja contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente e crítica, que

considera as particularidades do contexto educacional e as necessidades dos alunos.

A importância da formação continuada, também, se revela na atualização constante dos professores em relação aos avanços tecnológicos. No contexto da EPT, onde a tecnologia desempenha um papel fundamental, é essencial que os docentes estejam familiarizados com as inovações tecnológicas e saibam como aplicá-las em suas práticas pedagógicas. O curso oferece a oportunidade de explorar novas ferramentas e recursos, incentivando aos professores a incorporarem essas tecnologias em suas aulas e a utilizarem de maneira eficaz os recursos digitais disponíveis.

O curso de forma continuada Bases Conceituais em Educação Profissional e Tecnológica foi estruturado em seis módulos, com um total de 120 horas, combinando atividades síncronas e assíncronas, presenciais e *on-line*, para promover uma formação integral e flexível. A proposta metodológica prioriza a interatividade, a colaboração e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, garantindo que os participantes desenvolvam competências relevantes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A carga horária está distribuída entre momentos de interação ao vivo, realizados por meio de videoconferências em plataformas como *Google Meet*, e atividades assíncronas realizadas no *Google Sala de Aula*, que incluem leituras dirigidas, análises de casos e desenvolvimento de projetos. Nos encontros presenciais, previstos nos módulos iniciais e finais, os participantes terão a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas e participar de dinâmicas colaborativas.

A abordagem metodológica baseia-se em metodologias ativas, incluindo sala de aula invertida, círculos de cultura e aprendizagem baseada em projetos (ABP). Antes dos encontros síncronos, os participantes acessam materiais como textos, vídeos e estudos de caso, o que permite aproveitar os momentos ao vivo para debates, reflexões e resolução de problemas. As dinâmicas presenciais fortalecem as relações interpessoais e possibilitam práticas pedagógicas coletivas.

O referencial teórico do curso inclui autores renomados como Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Marise Ramos e António Nóvoa, cujas obras fundamentam

as discussões sobre temas como politecnia, omnilateralidade e o trabalho como princípio educativo. Além disso, a bibliografia contempla textos que analisam as políticas públicas, a formação docente e os desafios contemporâneos da EPT.

As plataformas *Google Sala de Aula* e *Google Meet* serão utilizadas como principais ferramentas tecnológicas, garantindo a organização dos materiais e a comunicação entre os participantes. Ferramentas colaborativas como *Google Docs*, *Jamboard* e *Padlet*, também, serão empregadas para atividades em grupo, reflexões e *feedbacks*.

A avaliação será formativa, ocorrendo de maneira contínua ao longo dos módulos. Os critérios incluem participação ativa nos encontros e discussões, qualidade das reflexões individuais e em grupo, desenvolvimento de projetos pedagógicos e elaboração de textos críticos. No último módulo, a avaliação culminará na apresentação de projetos integradores que conectam teoria e prática à realidade educacional dos participantes.

A metodologia do curso foi planejada para promover um aprendizado significativo e alinhado às demandas contemporâneas da educação. Para isso, foram elaborados cinco planos de ação que detalham todas as atividades propostas, abrangendo, tanto aquelas realizadas presencialmente, quanto os estudos na modalidade de sala de aula invertida. Cada plano de ação inclui orientações gerais para sua execução, com descrições minuciosas de cada atividade e a indicação dos recursos necessários para sua realização. Esses planos não têm a intenção de definir rigidamente a aplicação das atividades, mas sim de servir como um guia de orientação, oferecendo suporte e flexibilidade aos professores na condução das propostas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as percepções dos docentes sobre a formação no Ensino Médio Integrado, a partir da abordagem teórica do Materialismo Histórico Dialético (MHD), destacando suas dificuldades, contradições e oportunidades. Através de entrevistas e questionários, foi possível identificar um panorama educacional marcado por desafios estruturais e pessoais que impactam diretamente a qualidade da prática pedagógica e a adesão dos professores às iniciativas de formação continuada. As respostas obtidas destacaram as limitações do modelo educacional atual, bem como as possibilidades de transformação que podem surgir de uma reflexão crítica e da integração dos conceitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) à prática docente.

Em primeiro lugar, a análise das percepções dos docentes revelou uma contradição significativa entre os objetivos de uma formação crítica e integradora, por um lado, e a realidade estrutural do sistema educacional, por outro. O Ensino Médio Integrado, com foco na formação técnica, prepara os alunos para o mercado de trabalho de maneira imediata e pragmática. Contudo, essa abordagem utilitarista contrasta com os ideais da EPT, que busca uma formação integral do indivíduo, envolvendo aspectos técnicos, intelectuais, culturais e sociais. O modelo atual, ao priorizar a inserção imediata dos alunos no mercado de trabalho, acaba negligenciando a formação crítica e reflexiva necessária para a transformação social. Essa contradição torna-se ainda mais evidente, quando se observa a escassez de espaços para a articulação entre a formação técnica e a base comum, que deveria proporcionar aos alunos uma educação mais abrangente e holística.

Além disso, as dificuldades estruturais e pessoais, enfrentadas pelos docentes, foram identificadas como fatores determinantes para a qualidade da prática pedagógica. A sobrecarga de trabalho, as condições precárias de infraestrutura e a falta de valorização profissional criam um ambiente educacional desmotivador, onde os professores se veem pressionados a cumprir suas obrigações sem o devido suporte institucional ou as condições necessárias para o desenvolvimento contínuo.

A falta de tempo, recursos e apoio institucional impede que os docentes se engajem em atividades de formação continuada, fundamentais para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. O desgaste emocional e físico dos educadores, também, foi apontado como um fator limitante, refletindo uma contradição entre as exigências do sistema educacional e as condições materiais que deveriam ser proporcionadas para garantir a qualidade da educação.

A pesquisa, também, evidenciou lacunas significativas na formação teórica dos docentes, especialmente, no que diz respeito aos princípios fundamentais da EPT, como a PT, o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral. A falta de uma formação contínua e estruturada nessas áreas impede que os professores integrem esses conceitos de maneira crítica e transformadora em suas práticas pedagógicas.

Embora muitos docentes reconheçam a importância desses princípios para a formação integral dos alunos, a realidade da formação inicial e da capacitação continuada é insuficiente, refletindo as contradições estruturais do sistema educacional. Como resultado, os docentes buscam suprir essas lacunas por meio da colaboração com colegas e da busca pessoal por especializações, mas essas ações, embora valiosas, não são suficientes para garantir uma formação pedagógica sólida e contínua.

Um ponto crucial da pesquisa foi a relevância da formação continuada como estratégia para superar as limitações identificadas na formação dos docentes. No entanto, para que a formação continuada seja efetiva, é necessário que seja estruturada de forma robusta, baseada nos conceitos da EPT, e com o devido apoio institucional. A implementação de cursos que abordem os princípios da politecnia, TPE e formação omnilateral podem contribuir significativamente para uma mudança na prática pedagógica, tornando-a mais crítica, reflexiva e integrada. No entanto, para garantir o sucesso desses cursos, é essencial superar as barreiras estruturais, como a sobrecarga de trabalho e a falta de valorização profissional, que dificultam a adesão dos docentes.

Além disso, a pesquisa apontou para a necessidade de reestruturação do modelo de Ensino Médio Integrado, que atualmente está excessivamente voltado para a formação técnica e imediata para o mercado de trabalho. A proposta de integrar a formação técnica com a base comum, promovendo uma educação mais

holística que contemple as diversas dimensões do ser humano, incluindo a emocional, social e intelectual, é uma solução necessária para garantir uma formação completa e transformadora. A integração dos conceitos de PT e trabalho como princípio educativo pode enriquecer o Ensino Médio Integrado, alinhando-o melhor com as necessidades dos alunos e com os desafios do mundo contemporâneo.

Refletir sobre o trabalho, não apenas como uma tarefa técnica, mas como uma ferramenta de realização pessoal e social, é essencial para desconstruir preconceitos e promover uma visão mais equilibrada do papel do trabalho na vida do aluno. Isso deve ser acompanhado de uma abordagem pedagógica que considere as condições materiais e emocionais dos alunos, permitindo um aprendizado mais eficaz e significativo. A formação continuada, portanto, não deve ser vista apenas como uma ferramenta para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes, mas também, como um instrumento para a transformação social, proporcionando uma educação mais crítica, reflexiva e humanizada.

Em conclusão, a pesquisa demonstrou que as percepções dos docentes sobre o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica revelam um panorama educacional marcado por contradições e desafios estruturais. Para que o modelo educacional evolua de maneira transformadora, é essencial que se implementem políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, apoio institucional e valorização dos professores. A formação continuada, fundamentada nas bases conceituais da EPT, como a politecnia e o trabalho como princípio educativo, é fundamental para a transformação da prática pedagógica e para a formação integral dos alunos. A educação, para ser verdadeiramente transformadora, precisa ir além da simples preparação para o mercado de trabalho e deve capacitar os alunos a compreender e atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

Por fim, as respostas dos professores apontam para as contradições que permeiam a Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, no que diz respeito à falta de apoio institucional, à insuficiência de recursos e escassez de uma formação continuada robusta. Para transformar a educação profissional no Brasil, é necessário um esforço coletivo e institucional, que contemple a valorização dos docentes e a criação de condições adequadas para o desenvolvimento contínuo e

efetivo das práticas pedagógicas. A implementação de uma formação continuada sólida e estruturada, com foco nas bases da EPT, permitirá que os docentes se tornem agentes transformadores da educação, preparando os alunos para um futuro mais crítico, reflexivo e socialmente engajado.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, SP, v. 9, n.1, p.1-13, 2010.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago., 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores**: nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. 9 out. 2019. Disponível em: <https://www.exemplo.com.br>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BARATO, J. N. **Fazer bem feito**: valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por L. de A. Rego e A. Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 2006 (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Resolução nº 6, de 21 de maio de 2015. Regulamenta entendimento acerca dos trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano CLII, n. 96, 22 maio 2015.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=COF&numero=&ano=1934&ato=42b0TSE1EMRpXT5e1>. Acesso em 20 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o Par. 2 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=2208&ano=1997&ato=a03MTUq10MjpwT6dd>. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Estabelece normas para o ensino industrial. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 jan. 1942. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1940-1949/D4048.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Regulamenta a organização do ensino técnico no Brasil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 31 jan. 1942, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1940-1949/D4073.htm. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927**. Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. 1927. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1927-08-22;5241>. Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Brasília, DF: Presidência da República, 1909. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1909/D7566.htm. Acesso em: 02 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Regula o ensino industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 03 jan. 1946. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1940-1949/D8530.htm. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Regula o ensino industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 124, 11 jan. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1940-1949/D8621.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre [descrição do conteúdo do decreto]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1940-1949/D8622.htm. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Dispõe sobre a organização do ensino técnico. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 ago. 1946. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1940-1949/D9613.htm. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Brasília, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4127.htm. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953**. Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. 1953. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Decreto+n%C2%BA+34.330%2C+de+21+de+outubro+de+1953>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-norma-pe.html>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967**. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Estabelece normas para a educação profissional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 1 abr. 1950. 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950/L1076.htm. Acesso em: 22 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Institui o ensino industrial no Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 abr. 1942. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1940-1949/L4244.htm. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Ministério da Educação, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 15 dez. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

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. 1994. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=449110&filename=LegislacaoCitada%20INC%20290/2007. Acesso em: 05 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao Par. 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11195&ano=2005&ato=817UTWU5EMRpWTb78>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.709 de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5 de 2011. **Diário Oficial da União**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 24 de janeiro 2012. Seção 1. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 31 jan. 2012. Seção 1.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2002a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb003_08.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso: 06 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

CANALI, H. H. B. **Trabalho e Educação**: o papel da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará como certificadora da qualificação profissional na Amazônia paraense. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA. 2010. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2750/1/Dissertacao_TrabalhoEducacaoPapel.pdf. Acesso em: 04 fev. 2025.

CARVALHO, O. F. de. **A Escola como Mercado de Trabalho**: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu, 1989.

CARVALHO, O. F. de. **Educação e Formação Profissional**: Trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CARVALHO, O. F. de. Tendências da relação trabalho/educação no contexto da globalização. *In*: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimento**: revista de educação, n. 4, p. 225-245, 2016. Disponível em: www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/download/280/30. Acesso em: 21 fev. 2025.

CATTANI, A. D.; RIBEIRO, J. A. R. Formação profissional. *In*: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2012.

CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resolução e metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

CIAVATTA, M. **Trabalho como Princípio Educativo**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 04 fev. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 03 dez. 2024.

COELHO, B. da P. de M. Materialismo Histórico e Dialético: Entre Aproximações e Tensões, **Lua Nova** [Internet]. n. 118, p. 75-100, jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-075100/118/>. Acesso em: 05 fev. 2025.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2017.
COSTA, F. M.; SOARES, N. S. (org.). **Cacau, riqueza de pobres**. Ilhéus, BA: Editus, 2016. 286 p.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

ESPÍRITO SANTO. **Regulamento do PROFEPT**, Espírito Santo: IFES, 2018. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf. Acesso em: 08 dez. 2024.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, ago. 2011.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. 2. ed., v. 5. Rio de Janeiro: SenaiDN, 1986.

FONTE, S. S. D. A formação humana em debate. **Educ. Soc.** v. 35, n. 127, Jun, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200003>. Acesso em: 08 dez. 2024.

FREITAS, R.; ALTOÉ, R. O protagonismo dos Produtos/Processos Educacionais em Dissertações de Mestrados Profissionais da Área de Ensino. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, ES, v. 7, n. 1, p. 68-93, 2023.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARIGLIO, J. Â.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, mar. 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, B. A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.

GATTI, B. A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2011.

GOMES, R. B.; LOPES, P. H.; GESSER, M.; TONELI, M. J. F. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista estudos feministas**, v. 27, 2019.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOLB, D. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2025.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 07 fev. 2025.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 mar. 2025.

LEWIN, K. Ação investigação e problemas minoritários. **J Soc.** n. 4, p. 34-46, 1946.

LIMA, C. **CiberCultura, CiberLinguagem & CiberEducação**. 1.ed. ISBN: 978-85-4160-283-9, novembro 2012.

LIMA, M. I. F.; SILVA, L. M. da. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Revistas Eletrônicas do Instituto Federal do Espírito Santo**, Vitória, ES, n. 73, 2021.

LIMA, P. G. **Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, RN, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 fev. 2025.

MALDANER, J. J. A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica: Breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de EPT**, Natal, RN, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811/pdf>. Acesso em: 07 fev. 2025.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna** São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **La ideologia alemana**. Montevideo/Barcelona, Pueblos Unidos/Grijalbo, 1974.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência II**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

Minayo, M. C. de S. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad Saúde Públ.** [Internet]. v. 9, n. 3, p. 239-62, 1993. Disponível em : http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 04 dez. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. **Ponta Grossa**: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, vol. II).

MOREIRA, M. R.; SILVA, D. O. de M.; SILVA, N. M.; CUNHA, K. S. Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da resolução CNE/CP 02/2019. **Revista Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa. Brasília, DF, v. 4, n. 3, p. 353-364, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.168. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MOURA, D. H. Ensino Médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNctcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

NARDI, R. (org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

NEVES, L. M. W. "As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo." *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 27, Caxambu, MG, [Anais], 2004.

NÓVOA, A. S. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, Portugal: Editora Dom Quixote 1992a. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 08 jun. 2025.

NÓVOA, A. S. Formação de professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992b.

NÓVOA, A. S. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, A. (coord.). **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992c. ISBN 972-20-1008-5.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>. Acesso: 09 set. 2024.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 8, n. 22, p. 5-22, 2003. Apresentado no Grupo de Trabalho Estado e Política

Educacional, na Reunião Anual da ANPEd, 26, realizada de 5 a 8 de outubro de 2003 em Poços de Caldas (MG), 2003.

NUNES, J. A. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, nº 56.1, p. 9-35, jan./abr. 2017.

PEREIRA, M. Z. da C. **As Políticas educacionais e o ensino público profissionalizante no Brasil**. João Pessoa. Ed. Universitária, 1997.

PEREIRA, S. C. B. **Fábulas**. Esopo. Tradução de Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1994.

PINHEIRO, M. G. D. C.; CARVALHO, D. F.; DIAS, F. A. D. S. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: um Contexto Favorável Ao Desenvolvimento da Capacidade de Reflexão? **Educ. rev.** [Internet]. 2021; 37:e20576. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469820576>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. 1v. 2v. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em repôs de regressão. *In*: ARAUJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

REIS, A. T. "Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96". **Revista brasileira de pesquisa e formação em educação**. Natal, RN, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2020.

ROCHA, C. Com programa "Mais Professores", governo Lula quer estimular interesse pela carreira. **Revista Focus Brasil**, Fundação Perseu Abramo, 28 jan. 2025.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. B.; OLIVEIRA, A. A. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no contexto das ações, políticas e programas para o jovem brasileiro. **Revista espaço do currículo**, v. 10, n. 3, p. 161-173, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i3.31618>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** Campinas, SP, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2024.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde**. v. 1, n. 1, Mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2024.

SAVIANI, D. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre**, São Paulo: MEC/INEP CENAFOR, n. 1, out. 1986.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, L. M. da; CIASCA, M. I. F. L. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. [S. l.], v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i1.677. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/677>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320665851_Formacao_de_professores_para_educacao_profissional_no_Brasil_percurso_historico_e_desafios_contemporaneos. Acesso em: 13 jan. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p.443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 2 abr. 2025.

VIEIRA, J. de A.; SAMPAIO, D. D.; OLIVEIRA, G. S. de. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: adversidades e instrumentalidade. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 223-230, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.ufma.br/index.php/eduemancipacao>. Acesso em: 04 mar. 2025.

WIESE, M. C. M. **O Projeto Político Pedagógico**: Do Currículo ao Ensino Técnico e Tecnológico. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

A fim de delinear adequadamente o perfil dos participantes deste estudo, solicitamos gentilmente que forneça algumas informações demográficas:

1. Qual é sua formação acadêmica?

Licenciatura ou Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Outro: _____

2. Qual é a sua faixa etária?

() 25 a 30 anos

() 30 a 35 anos

() 35 a 40 anos

() 40 a 45 anos

() 45 a 50 anos

() 50 a 55 anos

() 55 a 60 anos

() acima de 60 anos

3. Você atua como docente há quanto tempo? _____ anos e _____ meses

4. Há quanto tempo leciona no Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica de Ipiaú-BA?

5. Quais disciplinas ou áreas de ensino você ministra?

6. Como você descreveria o atual contexto do Ensino Médio Integrado em Ipiaú-Ba?

7. Quais desafios você identifica para os professores que atuam nesse contexto?

8. Como você percebe a integração entre as áreas de conhecimento no Ensino Médio Integrado?

APÊNDICE B – ENTREVISTA – CONHECIMENTO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA (FC)

1.Como é ser docente em um curso de educação profissional e tecnológica? Você percebe se há diferença entre ensinar no Ensino Médio Comum e ensinar no Ensino Médio Integrado? Por quê? Poderia explicar?

2.Você já ouviu falar nas bases conceituais da educação profissional e tecnológica (politecnia, trabalho como princípio educativo e formação omnilateral)?

3.Como você conheceu as bases conceituais da educação profissional e tecnológica? Comente sobre isso.

4.Como o conhecimento das bases conceituais pode contribuir para a atuação docente no Ensino Médio Integrado?

5.Como um curso de formação continuada sobre as bases conceituais da EPT pode contribuir para com os professores que atuam nesta modalidade de ensino?

6. A politecnia é compreendida como a superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre ensino profissional e geral, no qual o conhecimento deve trazer concepções manuais e intelectuais, não sendo algo puro de cada segmento, mas sendo um conhecimento concomitante no entendimento da realidade humana para ir além da eficiência no processo produtivo. De que maneira o conhecimento desta base conceitual pode contribuir com a atuação do docente do Ensino Médio Integrado?

7. A definição de trabalho nas bases conceituais se baseia em uma visão ontológica, que o considera como o agir sobre a natureza para transformá-la e adaptá-la às necessidades e finalidades humanas. Quando exploramos o trabalho como princípio educativo, destacamos sua importância fundamental na definição do ser humano em seu aspecto conceitual básico. De que maneira o conhecimento desta base conceitual pode contribuir com a atuação do docente do Ensino Médio Integrado?

8. Já o conceito de omnilateralidade, se refere à formação integral do ser humano, abrangendo aspectos físicos, mentais, culturais, políticos e científico-tecnológicos. Em síntese, a omnilateralidade busca promover o desenvolvimento completo do indivíduo em todas essas esferas. Desta forma, de que maneira o conhecimento desta base conceitual pode contribuir com a atuação do docente do Ensino Médio Integrado?

9. Professora(o), estive nas ACs apresentando a pesquisa e conversei com todos os professores, mas considerei a adesão baixa. Você considera possível elencar alguns motivos que possam justificar a ausência ou a falta de participação dos colegas nesta pesquisa?

10. Professora(o), estou pensando em organizar como produto educacional um curso de formação continuada com carga horária de 120h, abordando os temas principais da base conceitual do ProfEPT — politecnia, trabalho como princípio educativo, omnilateralidade e Ensino Médio Integrado. O que você acha dessa ideia? Acha que seria possível conseguir a adesão dos professores para participar deste curso, considerando que a adesão para a participação na minha pesquisa foi baixa?

11. Você considera possível fazer alguma coisa ou mudar algo na minha postura para aumentar a participação dos professores na pesquisa e no curso do meu produto educacional?