



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

CLEICE TEIXEIRA FERNANDES

**A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no
Curso de Pedagogia EAD do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto
Velho Zona Norte: A perspectiva de graduandos sobre as bases conceituais
da EPT.**

PORTO VELHO

2025

CLEICE TEIXEIRA FERNANDES

A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no
Curso de Pedagogia EAD do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto
Velho Zona Norte: A perspectiva de graduandos sobre as bases conceituais da
EPT.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Calama do Instituto Federal de Rondônia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Orientador: Prof.^o Dr. Aguinaldo Pereira. Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

PORTO VELHO
2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Fernandes, Cleice Teixeira.

A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Curso de Pedagogia EAD do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto Velho Zona Norte: A perspectiva de graduandos sobre as bases conceituais da EPT / Cleice Teixeira Fernandes. - Porto Velho, 2025.

108 f. : il.

Orientador(a): Prof.º Dr. Aguinaldo Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2025.

1. Bases Conceituais da EPT. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Formação Docente. 4. Formação Omnilateral. I. Pereira, Aguinaldo (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

Bibliotecário(a) Responsável: Miria Santana Veiga, CRB-11/898

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Campus Porto Velho Calama
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

Anexo 4 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT APRESENTADA PELA DISCENTE: CLEICE TEIXEIRA FERNANDES

No dia 17 de outubro de 2025, às 18 horas, reuniu-se em sala *online*, via webconferência *Google Meet* (meet.google.com/xvi-jwgf-fkj), a Banca Examinadora designada pela Coordenação Acadêmica Local do PROFEPT-IFRO para julgar a Dissertação da discente **Cleice Teixeira Fernandes**, denominada "A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Curso de Pedagogia EAD do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto Velho Zona Norte: A perspectiva de graduandos sobre as bases conceituais da EPT". A Banca Examinadora foi composta pelos membros: Prof. Dr. Aguinaldo Pereira; Profa. Dra. Iza Gomes Reis; Profa. Dra. Sheilla Chediak; e Prof. Dr. Dagoberto de Jesus Rosa. Após a apresentação da dissertação pela discente, foi dada a palavra aos examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Na sequência, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente para proceder ao julgamento, considerando a dissertação e o produto:

Aprovado
 Reprovado.

Ficou estabelecido o prazo de 90 dias para a entrega da versão com as correções.

Nada mais havendo a tratar a Presidente da Banca Examinadora divulgou o parecer aos presentes na apresentação e deu por encerrado os trabalhos, sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Porto Velho, 17 de outubro de 2025.

Presidente: Prof. Dr. Aguinaldo Pereira, ProfEPT/IFRO

Membro Interno Titular: Profa. Dra. Iza Reis Gomes, ProfEPT/IFRO

Membro Externo Titular: Dra. Sheilla Chediak, Campus Calama/IFRO

Membro Externo Titular: Prof. Dr. Dagoberto de Jesus Rosa, IFMT

Mestranda: Cleice Teixeira Fernandes



Documento assinado eletronicamente por **Aguinaldo Pereira, Professor(a) - EBTT**, em 17/10/2025, às 20:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sheylla Chediak, Professor(a) - EBTT**, em 19/10/2025, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iza Reis Gomes Ortiz, Professor(a) - EBTT**, em 31/10/2025, às 21:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dagoberto Rosa de Jesus, Usuário Externo**, em 11/12/2025, às 12:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleice Teixeira Fernandes, Usuário Externo**, em 16/12/2025, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2812238** e o código CRC **75509A5B**.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Campus Porto Velho Calama
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

Anexo 5 – Ficha de Avaliação de Produto

IDENTIFICAÇÃO

Instituição Associada:	IFRO
Discente:	Cleice Teixeira Fernandes
Produto/Processo Educacional:	Caderno de Apoio: Conhecendo conceitos básicos da EPT
Dissertação:	A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Curso de Pedagogia EAD do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto Velho Zona Norte: A perspectiva de graduandos sobre as bases conceituais da EPT.
Orientador (a):	Aguinaldo Pereira
Área de Concentração:	Educação Profissional e Tecnológica
Linha de Pesquisa:	Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica
Macroprojeto	3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado

TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

X	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

CRITÉRIOS

		Sim	Não
Aderência	À projeto de pesquisa	X	
	À linha de pesquisa do Programa	X	
	Área de concentração do Programa	X	
	Ao macroprojeto	X	
Replicabilidade	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
Registro	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	X	

IMPACTO

	Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
	Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade
X	Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

IMPACTO - DEMANDA

X	Demanda espontânea
	Demanda contratada
	Demanda por concorrência (ex. Edital)

IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA

	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
X	Solução de um problema previamente identificado

ABRANGÊNCIA TERRITORIAL

X	Local
	Regional
	Nacional
	Internacional

INOVAÇÃO

	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito)
	Médio teor inovativo
X	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente

COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)

X	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
X	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
X	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.

<input type="checkbox"/>	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
--------------------------	---

APLICABILIDADE

<input type="checkbox"/>	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
X	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
<input type="checkbox"/>	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.

ESTÁGIO DA TECNOLOGIA

<input type="checkbox"/>	Piloto/protótipo
<input type="checkbox"/>	Em teste
<input type="checkbox"/>	Finalizado/implantado
X	Não se aplica

ACESSO

<input type="checkbox"/>	PE sem acesso.
<input type="checkbox"/>	PE com acesso via rede fechada.
<input type="checkbox"/>	PE com acesso público e gratuito.
<input type="checkbox"/>	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
X	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT

A intenção do material O Caderno de Apoio é contribuir para a introdução aos conhecimentos fundamentais que compõem as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferecendo suporte teórico inicial aos estudantes. Além disso, busca apresentar propostas de aprofundamento que possibilitem uma compreensão mais ampla e crítica do contexto educacional e político no qual se desenvolve sua formação. Dessa forma, objetiva-se favorecer que os discentes ampliem sua capacidade de análise sobre os princípios que orientam a EPT, reconhecendo suas especificidades, finalidades e implicações no processo formativo.

Até 255 caracteres

DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT

Pretendeu-se elaborar um material relevante, capaz de colaborar com a apresentação dos conceitos fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tanto para os estudantes que já estão em formação nos cursos de licenciatura, quanto para aqueles que ainda ingressarão nos Institutos Federais. Considera-se essencial que os discentes tenham clareza acerca da perspectiva pedagógica que orienta sua formação, especialmente quando esta se desenvolve no âmbito da EPT.

Até 255 caracteres

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA

Presidente da banca	Prof. Dr. Aguinaldo Pereira, ProfEPT/IFRO
Membro interno ProfEPT/IA	Profª. Dra. Iza Reis Gomes, ProfEPT/IFRO

Membros externos	Dra. Sheylla Chediak, Campus Calama/IFRO Prof. Dr. Dagoberto de Jesus Rosa, IFMT
Data da defesa	17 de outubro de 2025



Documento assinado eletronicamente por **Sheylla Chediak, Professor(a) - EBTT**, em 11/12/2025, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dagoberto Rosa de Jesus, Usuário Externo**, em 11/12/2025, às 12:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iza Reis Gomes Ortiz, Professor(a) - EBTT**, em 11/12/2025, às 12:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aguinaldo Pereira, Professor(a) - EBTT**, em 11/12/2025, às 20:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleice Teixeira Fernandes, Usuário Externo**, em 15/12/2025, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2872848** e o código CRC **7A30CA36**.

Dedico este trabalho, especialmente, ao Senhor da minha vida, meu Jesus, que desde que me encontrou me ensinou que sim, “é justo que muito custe o que muito vale”. Ao meu amado esposo, Igor Valério, que torna meus dias muito mais leves e em todo esse percurso, tornou minha jornada deleitável. Aos meus pais, Jorge e Raimunda, e à minha sogra, Cleide, que são para mim sinônimo de perseverança e que em seus atos e palavras sempre me oferecem apoio. Às minhas irmãs com quem dividi a infância e sonhei junto e aos meus sobrinhos que são a extensão desse amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha partida e meu norte, pois é quem me ensina a sonhar os sonhos que estão em seu coração para minha vida, me dando clareza do que realmente importa, e de que, se eu manter meus olhos nele jamais serei decepcionada.

À minha família que mesmo diante das tantas linhas escuras do tapete de minha vida, não desistiram de mim, mesmo quando a vida apresentou sua carranca.

Ao meu querido orientador, por sua paciência, compreensão e, por ser tão peregrino quanto eu nesse mundo e compreender as diversidades que apresentei.

Seu apoio foi fundamental ao longo dessa viagem, professor!

Ao IFRO, em especial, campus Porto Velho Zona Norte, na pessoa do coordenador professor Samuel dos Santos, por me recepcionar tão bem e os alunos do curso de Pedagogia-EAD, e por terem se disposto a me ajudar no desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos que me ouviram por diversas vezes chorar e pensar em desistir, mas que me incentivaram a continuar, pois acreditaram mais em mim do que eu mesma poderia acreditar.

Aos meus professores e colegas de turma, ver a vitória de cada um dos meus colegas e receber o incentivo dos professores me fez entender que ninguém vence sozinho. Vocês são incríveis!

O caminho muda, e muda o caminhante
É um caminho incerto, não o caminho
errado.

Eu, caminhante, quero o trajeto terminado
Mas no caminho, mais importa o durante.

Deixei pegadas lá no vale da morte
Um solo infértil aos meus muitos defeitos
Minha vida alargou-se em caminhos
estreitos

E eu vi você, a partida e o norte.

O fogo me queimou, mas me aqueceu
A luz que me cegou, me fez ver Deus
Minha'alma se fartou sem água e pão
A mãe da esperança é a provação.

(Estevão Queiróga)

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a formação dos alunos do curso de Pedagogia EAD e a percepção que esses têm de sua formação com base na categoria mundo do trabalho. O objetivo geral é investigar qual a percepção dos graduandos do curso de Pedagogia-EAD do Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho/Zona Norte acerca de sua formação. Tendo como referencial autores que atuam sob uma perspectiva da Pedagogia Contra Hegemônica, pautada na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica (PH) de Dermerval Saviani, parte-se do entendimento que a formação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve ter como fundamento as bases conceituais da EPT, na perspectiva contra hegemônica que defende a formação omnilateral e politécnica, visando a formação integral do sujeito, abrangendo todas as dimensões da vida humana - ciência, trabalho e cultura. Assim, a investigação aconteceu no IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte, a partir da identificação que os alunos do curso possuem das categorias que são bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. No sentido apresentado, a pesquisa apresenta-se como de abordagem qualitativa; quanto aos meios, foi realizado um levantamento bibliográfico, pesquisa documental e a aplicação de um questionário; para analisar os dados levantados, será utilizado o método da Análise de Conteúdo de Bardin, e como resultados da análise chegamos a duas categorias. Na primeira categoria, intitulada “Formação para o mercado de trabalho”, tratamos como parte dos alunos percebem a sua formação sob uma perspectiva do preparo da mão de obra, na segunda, intitulada “Formação Omnilateral” destacamos como alguns participantes compreendem que sua formação tem como objetivo substancial a formação do sujeito em todas as suas dimensões. Percebemos que ainda há uma contradição na percepção dos alunos acerca de sua formação, fruto também da divisão social do trabalho. Concluímos que mesmo a formação acontecendo dentro de um Instituto Federal, ainda é necessário buscar meios de esclarecer desde o início da formação desses alunos quais as bases que fundamentam a EPT. A pesquisa buscou contribuir com uma reflexão crítica, levando a um entendimento de uma formação a partir dos conceitos basilares da EPT, na perspectiva de uma formação integral do sujeito, e a partir da construção desse conhecimento, elaborar um Caderno de Apoio que possa ser uma ferramenta de contribuição sobre a discussão a respeito da temática.

Palavras-chave: Bases Conceituais da EPT. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Docente. Formação Omnilateral.

ABSTRACT

This study focuses on the education of distance learning Pedagogy students and their perceptions of their education based on the world of work. The overall objective is to investigate the perceptions of undergraduates in the Distance Learning Pedagogy program at the Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho/North Zone Campus, regarding their education. Using authors who work from a Counter-Hegemonic Pedagogy perspective as a reference, the study begins with the understanding that education in the context of Vocational Education should be grounded in the conceptual foundations of EPT, aiming for the comprehensive development of the individual in all its dimensions. Thus, the investigation took place at the IFRO – Porto Velho North Zone Campus, based on the students' identification of the categories that constitute the conceptual foundations of Vocational and Technological Education. In this sense, the research presents a qualitative approach; the means involved a bibliographic survey, documentary research, and the administration of a questionnaire. Bardin's Content Analysis method was used to analyze the data collected, and the analysis resulted in two categories. In the first category, titled "Training for the Job Market," we address how some students perceive their training as primarily focused on preparing them for the job market. In the second, titled "Omnilateral Training," we highlight how some participants understand that their training has as its primary objective the development of the individual in all its dimensions. We note that there is still a division in students' perceptions of their training, also a result of the social division of labor. We conclude that even if training takes place within a Federal Institute, it is still necessary to find ways to clarify, from the outset, the foundations that underpin EPT. At the end of the research, we intend to contribute to a critical reflection, leading to an understanding of training based on the fundamental concepts of EOT, from the perspective of comprehensive individual development. Based on this knowledge, we will develop a Support Booklet that can serve as a tool for contributing to the discussion on this topic.

Keywords: Conceptual Foundations of EPT. EPT. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sequência da Pesquisa

Figura 2 – Competência dos Egressos

Figura 3 – Estratégias de Flexibilização Curricular

Figura 4 – Curricularização da Extensão

Figura 5 – Planos de Disciplina do Curso

Figura 6 – Questão 15 do questionário

Figura 7 – Questão 16 do questionário

Figura 8 – Questão 17 do questionário

Figura 9 – Questão 18 do questionário

Figura 10 – Capa do material educacional

Figura 11 – Organização do Material Educacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama da Educação Profissional no Brasil

Quadro 2 – Categorias e temas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

DAPE – Departamento de Apoio ao Ensino

EAD – Ensino à Distância

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFs – Institutos Federais

IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFRO – Instituto Federal de Rondônia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	25
2.2 A NECESSIDADE DE UMA REFORMA NA ESCOLA NOVA.....	27
2.3 PARTIR DE 1930.....	28
2.4 O SURGIMENTO DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO.....	29
2.5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	30
2.6 BREVE HISTÓRICO DA PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI.....	36
2.7 PEDAGOGIA HEGEMÔNICA E CONTRA HEGEMÔNICA.....	40
2.8 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	46
2.9 CONCEITOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE UMA ABORDAGEM CONTRA HEGEMÔNICA.....	52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	58
3.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
3.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DE DADOS.....	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	62
4.1 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD: IDENTIFICANDO AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS.....	62
4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: IDENTIFICANDO A PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS A RESPEITO DE SUA FORMAÇÃO.....	69
4.3 FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO.....	76
4.4 FORMAÇÃO OMNILATERAL.....	82
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	80
5.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL.....	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE A	99
APÊNDICE B.....	104

INTRODUÇÃO

Mesmo com o sancionamento a Lei nº 11.192 em 29 de dezembro de 2008, o que levou a criação dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas que fundamentam a formação do docente que atua e atuará na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país ainda é um problema que persiste ao longo de toda a história dessa modalidade educacional. Para apresentar dados mais específicos podemos apontar duas pesquisas realizadas a respeito do mapeamento de produções bibliográficas com a temática formação docente para a Educação Profissional.

A primeira pesquisa foi realizada por Urbanetz (2012) que levantou dados referente ao período dos anos 2000 a 2009 e constatou “apenas quatro trabalhos de pesquisa *stricto sensu* a respeito da formação de professores para a educação profissional, ao passo que sobre a formação de professores em geral, tem-se 4.695 trabalhos, entre dissertações e teses.” (Urbanetz, 2012, p. 868). O segundo trabalho realizado por Trindade e Barin (2024) reforça que, por mais que o debate a respeito de uma formação para o docente da educação profissional tenha crescido, ainda existe uma lacuna a respeito de produções acadêmicas relacionadas a essa formação, trazendo dados coletados entre os anos de 2013-2023 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Segundo as autoras, “do total de trabalhos obtidos (106) na busca realizada pelos descritores citados, [...] apenas 47 trabalhos foram analisados, conforme as categorias elencadas” (Taren; Barin, 2024, p.5).

Apesar da criação dos IFETs terem sido determinadas em 2008, a perspectiva do trabalho docente dessa modalidade não é recente. Um desses problemas é a questão da formação numa perspectiva dicotômica, sempre marcada pelo trabalho manual x trabalho intelectual, em que a Educação Profissional é marcada pelas condições precárias referentes à formação de seus docentes desde os primeiros cursos nas Escolas de Aprendizes Artífices. Diante da criação dessa escola, também surgiu a demanda de “professores especializados nos ofícios a serem ensinados, o que levou à regulamentação dessas instituições. O Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911 definiu,

então, a necessidade de “comprovada competência” para professores dos cursos primários e de desenho. A possível dificuldade em encontrar pessoal para o ensino já vislumbrava naquela legislação, permitindo a contratação de profissionais estrangeiros diante da “conveniência” do serviço” (Sabino; Rocha, 2019, p. 73).

Nesse cenário, faz-se necessária a reflexão sobre elementos que norteiam a formação dos docentes que estão e estarão em exercício nessa modalidade educacional. No âmbito da Legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 esclarece quais os níveis de cursos a EPT abrange, contudo, “silencia-se sobre a formação necessária ao professor dessa educação. Ao tempo em que a LDB impõe a licenciatura para professores da educação básica (onde consta o ensino médio e a educação de jovens e adultos)” (Sabino; Rocha, 2019, p. 75).

Trindade e Barin (2024) apresentam estudos relacionando algumas das necessidades a respeito da formação de docentes para educação profissional e tecnológica, dentre elas, os autores apontam a importância de cursos de formação que apresentem de forma mais próxima os conceitos de trabalho, educação e educação profissional “para que assim diminua a fragmentação do currículo”. Outra necessidade apontada está relacionada a uma “invisibilidade dos professores da EPT como profissionais da educação”, os autores apontam que esse problema ocorre pelo fato de que parte desses docentes que atuam na educação profissional não possuem uma formação pedagógica, pois são profissionais da área relacionada às respectivas disciplinas como, por exemplo, engenheiros, farmacêuticos e químicos. E por último, mas não de menor relevância, os autores aludem a necessidade de “políticas públicas que incentivem as formações pedagógicas dos docentes da EPT, principalmente àqueles que provêm de cursos de bacharelado ou de tecnólogos.” (Trindade; Barin, 2024, p. 3)

Diante das necessidades relacionadas, é possível constatar que existam lacunas no que tange à formação do profissional docente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), apresentando também um distanciamento de conceitos basilares da EPT na formação desses profissionais. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) esclarece seu compromisso na luta para superar tais lacunas:

Enquanto uma classe detém os meios de produção, a outra vende sua força de trabalho para sobreviver; tais disparidades são históricas. Enquanto espaço privilegiado de formação, o IFRO tem o dever de contribuir para a superação dessas disparidades, ao promover uma educação emancipadora para a classe trabalhadora. Isso ocorre quando os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade são disponibilizados como instrumentos para transformar a realidade individual e social. (PDI-IFRO, 2023-2027, p. 57)

Comprometido com a busca de superar as disparidades apresentadas, o IFRO, também em seu PDI (2023-2027), descreve as concepções fundantes da educação profissional, científica e tecnológica que orientam a construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI). São elas: concepção de ser humano e sociedade, concepção de escola e conteúdos escolares, concepção de formação omnilateral, concepção de educação politécnica, concepção de educação, concepção de aprendizagem e concepção de ensino. A descrição de todas essas concepções são pautadas em uma Pedagogia Contra Hegemônica, conhecida como Pedagogia Histórico Crítica (PHC) que segundo Saviani (2008), consiste em pedagogias que buscam orientar a educação, tendo em vista os interesses “dos dominados [...], do movimento operário”. (Saviani, 2008, p. 2), enquanto que as Pedagogias Hegemônicas visam organizar a educação de acordo com os interesses da classe dominantes, “numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia.” (Saviani, 2008, p. 2)

Quanto a nossa pesquisa, iremos conduzir nossa discussão fundamentada na Pedagogia Histórico Crítica, onde Saviani (2008) salienta que

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2011, p. 6)

Nessa conjuntura, em que o ser humano se constitui a partir de sua relação com o trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica busca identificar os mecanismos das pedagogias hegemônicas e atuar em oposição a eles. O elemento que desejamos destacar aqui é o conceito de formação omnilateral, que propõe o desenvolvimento integral do sujeito. Ao tratar desse conceito, é

indispensável compreender o trabalho em seu princípio ontológico, pois, como afirma Saviani (2007), “trabalho e educação são atividades especificamente humanas [...] rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Foi por meio do trabalho e da educação — atividades que se confundiam nas comunidades primitivas — que o ser humano aprendeu a produzir sua própria existência. “Lidando com a natureza e relacionando-se com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações.” É a partir dessa premissa que Saviani (2007) explica por que os fundamentos da relação trabalho-educação são caracterizados como histórico-ontológicos.

Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Dessa forma, o autor evidencia que trabalho e educação são categorias que caminham juntas desde as comunidades primitivas, contribuindo para a formação integral do ser humano. É nessa direção que orientaremos nossa discussão, adotando a perspectiva de uma formação que busca a totalidade do indivíduo e que procura superar a dualidade instaurada desde o momento em que a divisão do trabalho deu origem à divisão de classes.

Ao resgatar a compreensão ontológica do trabalho, percebemos sua relação intrínseca com a educação, uma vez que ambas constituem atividades especificamente humanas, diferenciando-nos dos demais seres vivos: apenas o ser humano trabalha e apenas o ser humano educa.

Sob essa ótica — em que trabalho e educação devem ocorrer de forma integral e indissociável — é que os Institutos Federais enfrentam seus maiores desafios. A nosso ver, tais dificuldades decorrem sobretudo do confronto com o modelo econômico vigente, marcado por uma histórica dependência externa e caracterizado, entre outros aspectos, pela priorização do fortalecimento dos mercados em detrimento das demandas sociais e da formação crítica.

Diante do contexto histórico da educação brasileira, tal como apresentado pelos autores que serão discutidos ao longo desta pesquisa, torna-se necessária uma reflexão sobre a formação de professores para a EPT. Isso porque ainda

prevalece a ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas abrangentes que sustentem adequadamente essa formação no Brasil (Machado, 2015, p. 3).

Desde a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, observa-se a iniciativa de desenvolver tais concepções e políticas. Entretanto, essas propostas têm sido historicamente marcadas por dificuldades que impedem sua efetiva implementação. Apesar dos esforços realizados pelos próprios Institutos Federais para se contrapor às propostas hegemônicas do modelo econômico vigente, “a apropriação da categoria trabalho para as demandas do mercado, sob o prisma da empregabilidade” continua orientando a formação de professores para a Educação Profissional. Esse direcionamento, por sua vez, dificulta até mesmo a compreensão de conceitos basilares da EPT durante a formação desses futuros docentes.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que os cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais, responsáveis pela formação de futuros professores, precisam apresentar de maneira consistente as categorias que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que muitos desses docentes atuarão posteriormente nas salas de aula dos próprios IFs.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de investigar qual é a percepção dos alunos do curso de Pedagogia na modalidade Ensino a Distância (EAD) do IFRO – Campus Porto Velho/Zona Norte – acerca de sua formação. Entendemos ser fundamental verificar se, ao longo desse processo formativo, está sendo promovido um ensino que possibilite ao sujeito desenvolver uma formação integral, omnilateral.

Assim, o foco desta pesquisa recai sobre os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia – EAD do Campus Porto Velho/Zona Norte, buscando contribuir para a compreensão, por parte desses futuros profissionais da educação, do conceito de Mundo do Trabalho, que orienta a formação integral do ser humano. A viabilidade desta investigação se concretiza pela possibilidade de desenvolver o tema por meio de revisão bibliográfica e da aplicação de um questionário.

A partir desse contexto, emerge a problemática que orientará a discussão: Qual é a percepção dos alunos do curso de Pedagogia – EAD do IFRO, Campus Porto Velho/Zona Norte, acerca de sua formação? Embora o

modelo formativo vigente seja estruturado sob a lógica de um cenário econômico marcado pela exploração, acreditamos que existe a possibilidade de construir trajetórias alternativas, capazes de promover uma formação que desenvolva amplamente a capacidade crítica dos estudantes.

Nossa proposta é que essa pesquisa entregue, enquanto Produto Educacional, um Caderno de Apoio, que buscará trabalhar os conceitos da EPT a partir das reflexões realizadas com os alunos do curso de Pedagogia-EAD, bem como contribuir com o debate e reflexão sobre uma formação de docentes para EPT pensada de forma a romper com uma visão da formação unilateral do sujeito.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Para discutir a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), torna-se necessário percorrer brevemente o histórico da organização do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, é importante recordar que os processos de estruturação dos sistemas de ensino no Brasil ocorreram em tempos e ritmos distintos, sobretudo porque estavam diretamente relacionados às características e às condições específicas de cada região. O mesmo se observa quanto à formação de professores para a EPT.

A discussão sobre a necessidade de formação docente não é recente; ela remonta ao século XVII. No entanto, somente após a Revolução Francesa passou a ser concebida sob uma perspectiva institucional. Esse debate surgiu inicialmente em torno do problema da instrução popular, contexto no qual emergiu o processo de criação das escolas normais, instituições responsáveis pela preparação de professores (Saviani, 2005, p. 12).

A formalização dessa formação tornou-se necessária porque, até então, diversas pessoas atuavam no ensino — fosse em casas, colégios ou academias — exercendo o ofício de professor de modo empírico. Esses primeiros movimentos ocorreram na França, onde foi proposta, em uma convenção instalada em Paris, a criação da primeira instituição denominada Escola Normal, proposta em 1794 e efetivamente instalada em 1795. “Além de França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas escolas normais” (Saviani, 2005, p. 12).

No Brasil, o debate sobre a formação e preparação de professores também surgiu a partir da preocupação com a instrução popular, especialmente após a Independência. Nesse contexto, foi promulgada a primeira lei que regulamentava o ensino primário, a qual adotava o método do ensino mútuo: um aluno já instruído ensinaria um grupo de dez estudantes, sob supervisão de um inspetor responsável por orientar e fiscalizar o processo. Como ressalta Saviani (2015):

A primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário,

conhecida como a lei das escolas de primeiras letras aprovada em 15 de outubro de 1827, estabelecia que a instrução seguiria o método de ensino mútuo [...] com a descentralização processada pelo Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, aprovado em 1834, o ensino elementar ficou sob responsabilidade das províncias que, em consequência, também deveriam cuidar do preparo dos respectivos professores. (Saviani, 2005, p. 12)

É neste momento que o Estado se apresenta como instância de controle de instrução pública e define as condições em que aconteceriam os recrutamentos, a formação e a contratação de docentes, iniciando assim o processo de profissionalização.

Desta forma o Brasil, seguindo a tendência que acontecia mundialmente, também teve como direcionamento para pensar o preparo de seus professores, a instalação de escolas normais. Saviani (2005) explica como se iniciou esse processo:

Assim é que, já em 1835 a Província do Rio de Janeiro toma iniciativa de instalar em Niterói, sua capital, a primeira escola normal do Brasil. Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático pedagógica. (Saviani, 2005, p. 12)

O conteúdo ministrado na escola elementar restringia-se ao ensino das quatro operações aritméticas, dos números decimais e das proporções; a noções de geometria teórica e prática; a elementos de geografia; a princípios da moral cristã e da religião oficial; e à gramática nacional. Nesse mesmo direcionamento se organizavam os conteúdos das escolas normais, nas quais “se adquiria um preparo apenas prático, sem nenhuma preocupação teórica” (Saviani, 2005, p. 13).

Além dessas limitações relacionadas ao tipo de conteúdo ofertado nas escolas normais, havia também problemas estruturais significativos. A remuneração dos mestres e mestras do ensino primário, por exemplo, era geralmente baixa e desigual, variando conforme as condições de cada província, o tamanho da localidade e o nível de ensino — primário ou preparatório. Outras dificuldades incluíam a falta de formação adequada, bem como a precariedade dos espaços e materiais disponíveis. Esse conjunto de fatores contribuiu para que o método do ensino mútuo não alcançasse a eficácia esperada.

As escolas normais tiveram uma trajetória marcada por incertezas, alcançando um processo de consolidação apenas no período republicano. Contudo, mesmo com a Proclamação da República, não houve mudanças substantivas capazes de elevar a qualidade do campo educativo. Ainda assim, foi nessa transição do Império para o regime republicano que se aprofundaram algumas preocupações já manifestadas no final do período imperial. “É nesse quadro que podemos detectar o primeiro movimento

decisivo da formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo” (Saviani, 2005, p. 13).

2.2 A NECESSIDADE DE UMA REFORMA NA ESCOLA NOVA

Com o estabelecimento da República do Brasil, o que antes eram províncias vieram a se transformar em estados federados. Foi nesse período que as escolas normais de São Paulo passam por mudanças, onde o Estado de São Paulo promoveu uma vasta reforma, como esclarece Saviani (2005):

É nesse contexto que o Estado de São Paulo promoveu uma ampla reforma da instrução pública que começou com o Decreto n. 27 de 12 de março de 1890, cujo terceiro considerando estipulava: sem professores bem-preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz.” (São Paulo, 1890 *apud* Saviani, 2005, p.13)

Para que essa mudança se concretizasse, era imprescindível que os professores fossem formados em escolas normais estruturadas de modo a prepará-los adequadamente. Os responsáveis pela reformulação da escola pública concluíram, contudo, que a Escola Normal existente não atendia aos requisitos necessários para a formação efetiva desses docentes. Saviani (2005) destaca: “A Escola Normal do Estado de São Paulo não satisfaz as exigências do tirocínio magisterial a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (São Paulo, 1890 *apud* Saviani, 2005, p. 13).

No que diz respeito à reforma do programa de estudos da escola normal, essa transformação pode ser compreendida a partir de dois eixos. O primeiro consistiu no enriquecimento dos conteúdos curriculares previamente estabelecidos; o segundo referiu-se ao fortalecimento dos exercícios práticos de ensino. Sobre o primeiro aspecto, Saviani (2005) descreve como essas inovações foram implementadas a partir da referida reforma:

Novas cadeiras foram criadas. Às matemáticas juntou-se o estudo da álgebra e escrituração mercantil; às ciências físico-químicas adicionaram-se as ciências biológicas; o estudo da língua materna foi ampliado; e a parte artística profundamente modificada no estudo do desenho, foi alargada com a cadeira de música (solfejo e canto escolar); a educação física foi criada com aulas de calistenia, ginástica e exercícios militares; finalmente, a geografia foi separada da cadeira de história,

para maior latitude do ensino; e as ciências sociais contempladas com o acréscimo da cadeira de economia política e educação cívica, na qual se dão noções de direito e de administração. (Reis Filho, 1995, p.52 *apud* Saviani, 2005, p. 14)

No que diz respeito aos exercícios práticos, foi criada a Escola-Modelo, uma inovação que funcionava como órgão anexo à Escola Normal. Essa instituição destinava-se à prática de ensino dos alunos do terceiro ano e foi estruturada em três níveis: 1º grau, 2º grau e 3º grau. O primeiro atendia crianças de sete a dez anos; o segundo, estudantes de dez a quatorze; e o terceiro grau acolhia adolescentes de quatorze a dezessete anos.

Apesar desse avanço, o papel desempenhado pela Escola-Modelo permanecia restrito a um preparo predominantemente prático, ainda desprovido de uma formação teórica mais ampla e sistematizada.

2.3 PARTIR DE 1930

Impulsionado pelo movimento renovador, iniciou-se um processo de reorganização do campo educacional, que incluía uma ampla discussão sobre a profissionalização da atividade docente. Essa profissionalização, por sua vez, exigia uma formação específica para os professores. Tentativas de criação de escolas voltadas à formação de docentes do ensino primário foram realizadas ainda no final do século XIX, mas sem continuidade, alcançando estabilidade apenas no século XX (Saviani, 2005, p. 16). Esse movimento renovador não apenas evidenciou as críticas dirigidas ao modelo das escolas normais, como também apresentou propostas para sanar, corrigir ou superar os problemas identificados.

Caetano de Campos foi o principal responsável por conduzir esse movimento. Ele foi designado para reorganizar o ensino público paulista e, para efetivar essa reforma, contratou duas professoras com formação norte-americana — um modelo que priorizava o treino e o domínio de técnicas por meio de exercícios, sem maior preocupação com fundamentações teóricas. Por essa razão, “ainda que Caetano de Campos pensasse a Escola-Modelo como um espaço de experimentação pedagógica, ele contou com pessoas tecnicamente treinadas num procedimento pedagógico, o das ‘lições das coisas’”

(Saviani, 2005, p. 16).

As reformas de 1932, dirigidas por Anísio Teixeira, e de 1933, conduzida por Fernando Azevedo, ambas inspiradas pelo movimento renovador, propuseram a criação de escolas-laboratórios que pudessem fundamentar a formação de novos professores “na experimentação pedagógica concebida em bases científicas” (Saviani, 2005, p. 16).

Nesse período, as universidades passaram a oferecer formação superior para profissionais do ensino secundário e normal; para os técnicos em educação, foram instituídos os cursos de Pedagogia. Outro aspecto marcante dessa fase é a crescente feminização da docência, especialmente no ensino primário e pré-primário.

2.4 O SURGIMENTO DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO

O golpe militar de 1964 provocou mudanças na política brasileira, com isso, houve também mudanças na legislação do ensino. Em 1968 foi aprovada a lei de nº 5.540/68 (Brasil, 1968) que trouxe uma reformulação no ensino superior, e em 1971 a lei de nº 5.692/71 (Brasil, 1971) que promulgou mudanças no ensino primário e médio, mudando a denominação para primeiro grau e segundo grau.

Foi a partir dessa nova estrutura que desapareceram as Escolas normais, e no lugar delas foram instituídas as Habilitações Específicas de 2º grau para o exercício do magistério. Com isso essa nova legislação de ensino, este ficou organizado desta forma:

Em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginasial de quatro séries e um curso colegial de três, organizou-se um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três a quatro anos. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, institui-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. (Saviani, 2005, p. 18)

Foi nesse cenário que emergiu também a revolução burguesa no Brasil, iniciando o modo de produção capitalista, concomitantemente a ele o processo

de industrialização. A partir disso foi que iniciaram as discussões a respeito de uma educação voltada para a formação de trabalhadores que atuariam como mão de obra nessas indústrias, pois tornou-se uma necessidade econômica. Portanto, deve-se também pensar em uma formação voltada para professores que iriam atuar nesse modelo de educação profissional e tecnológica.

2.5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação de um país reflete diretamente sua orientação política, e, no caso brasileiro, essa política tem privilegiado um modelo de desenvolvimento econômico de base capitalista. Tal concepção de educação consolidou-se sobretudo a partir da teoria da modernização, que passou a organizar simbolicamente o mundo social. Essa modernização “se refere à mudança apenas numa certa direção, a direção desejada”, ou seja, “as teorias da modernização são produzidas precisamente no momento histórico em que uma nova hegemonia está se constituindo no desenvolvimento do capitalismo”, reforçando a concentração do poder nas mãos de uma pequena parcela da população. Dessa forma, a educação é direcionada para manter esse controle e para atender aos interesses dos que detêm o poder econômico (Lima; Neves, 2006, p. 31).

As teorias da modernização começaram a se consolidar no período da Segunda Guerra Mundial e, especialmente, no imediato pós-guerra, quando o capitalismo iniciava uma nova etapa de expansão. A economia dos Estados Unidos, fortalecida pelo conflito, colocava em pauta a necessidade de ampliação dos mercados, e é nesse cenário que essas teorias se firmam como “fundamentação das políticas desenvolvimentistas”, funcionando como estratégias para expandir o capitalismo para o chamado Terceiro Mundo e, simultaneamente, para conter a ascensão do comunismo, então fortemente combatido (Lima; Neves, 2006, p. 31).

No Brasil, o dilema da modernização passa a dominar o cenário político sobretudo a partir do governo de Juscelino Kubitschek — com exceção dos governos de Jânio Quadros e João Goulart. Ainda assim, seus princípios permanecem atuantes e continuam sendo atualizados, embora hoje sejam frequentemente associados ao discurso da globalização, mantendo, porém, a

mesma lógica norteadora. Como afirmam Lima e Neves (2006):

No Brasil a modernização tem sido a perspectiva dominante no cenário político, pelo menos a partir de Juscelino Kubitschek, com as exceções dos governos Jânio Quadros e João Goulart. A ditadura militar instalada em 1964 retomou e radicalizou a política de caráter modernizador que já havia caracterizado o governo JK e desde então essa perspectiva vem orientando, sem qualquer interrupção, a ação do governo central do Brasil, ela própria se adaptando aos novos formatos que a modernização tem assumido. (Lima; Neves, 2006, p. 32)

Nessa perspectiva, Juscelino Kubitschek é frequentemente considerado uma referência na política brasileira no que diz respeito à modernização de cunho desenvolvimentista, enquanto Fernando Henrique Cardoso se destaca como marco da modernização neoliberal. Ambos sustentavam o discurso que associava o “moderno” ao “desenvolvido”, e, mesmo diante de críticas severas dirigidas ao ideário modernizador, esse discurso continuou a se difundir como uma ideologia eficaz, conforme destacam Lima e Neves (2006):

A modernização tem recebido críticas severas, mas tem funcionado de fato como uma ideologia muito eficaz, como que impermeável à crítica. Entranhou-se o senso comum querer ser ‘moderno’ vale dizer, ser ‘desenvolvido’, equiparar-se ao ‘Primeiro Mundo’. A ideologia da modernização, de uma forma ou de outra - seja como o desenvolvimentismo, seja como neoliberalismo -, continua definindo em nossa sociedade o ‘moderno’ como a sociedade capitalista avançada, definição pautada na sociedade norte-americana e seu modo de vida. (Lima; Neves, 2006, p. 32)

A ideologia da modernização, apresentada como sinônimo de “Primeiro Mundo”, “desenvolvido” e “moderno”, não se destacou apenas no discurso político; ela também se consolidou no meio acadêmico, “oferecendo suporte ‘teórico’ para as políticas desenvolvimentistas. [...] A teoria da modernização chega a prever a necessidade de uma ideologia para dar sustentação e legitimidade social à promoção acelerada da modernização ou desenvolvimento” (Lima; Neves, 2006, p. 32). Nesse contexto, a modernização passou a ocupar posição central nas ciências sociais e a ideologia do desenvolvimento tornou-se dominante no Brasil.

Dessa forma, autores como Florestan Fernandes passaram a caracterizar o capitalismo de países como o Brasil como um capitalismo dependente, resultante de um processo de dominação externa. O autor explica:

Entretanto, a dominação externa era uma realidade concreta e permanente, a despeito do seu caráter como processo puramente econômico. Os efeitos estruturais e Históricos dessa dominação foram agravados pelo fato de que os novos controles desempenhavam uma função reconhecida: a manutenção dos status quo ante da economia, com o apoio e a cumplicidade das 'classes exportadoras' (os produtores rurais) e os seus agentes ou os comerciantes urbanos. O esforço necessário para alterar toda a infraestrutura da economia parecia tão difícil e caro que esses setores sociais e suas elites no poder preferiram escolher um papel econômico secundário e dependente, aceitando como vantajosa a perpetuação das estruturas econômicas construídas sob o antigo sistema colonial. (Fernandes, 1981a, p. 16-17).

Isso porque, em vez de buscar um desenvolvimento autônomo, o Brasil seguiu um projeto econômico associado e subordinado ao grande capital. A partir do governo de Juscelino Kubitschek, e posteriormente reforçado durante o golpe civil-militar de 1964, consolidou-se no país “a modernização desenvolvimentista baseada na abertura da economia ao capital estrangeiro” (Ramos, 2014, p. 19). É importante enfatizar que essa abertura não ocorreu sem o consentimento nem sem o interesse do capital nacional; ao contrário, “a burguesia brasileira rapidamente se deu conta de que tinha muito a lucrar com a associação ao capital internacional, ainda que como sócia menor” (Ramos, 2014, p. 19).

Nesse contexto de transição para uma economia predominantemente industrial, o Estado brasileiro precisou reorientar suas funções, sobretudo no que dizia respeito à formação da mão de obra necessária para operar nas novas indústrias. Foi nesse cenário que a Educação Profissional passou a ocupar lugar central nos planos nacionais.

Cabe destacar que, desde seus primórdios, a relação entre educação básica e educação profissional é marcada por uma forte dualidade. Não há registros de “iniciativas sistemáticas” que possam ser identificadas como características próprias do campo da educação profissional. As ações sistemáticas concentravam-se quase sempre na educação propedêutica, “voltada para os futuros dirigentes” (Ramos, 2014, p. 24).

Sob essa perspectiva, em que as funções do Estado se intensificam para atender aos interesses do mercado, a educação tecnológica também se

converte em mercadoria, uma vez que passa a ser vista como meio de preparar indivíduos que comporão a mão de obra barata demandada pelo capital. Ramos (2014) apresenta um panorama consistente sobre como se constituiu a educação profissional no Brasil.

Quadro 1 – Panorama da Educação Profissional no Brasil

Século XIX	Ainda no século XVI	Século XX	1937	1959	1960
Foi criado o Colégio das Fábricas pelo príncipe Regente, D. João VI.	Foram criadas várias instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, esse ensino era destinado às crianças pobres e órfãs.	O Presidente Nilo Peçanha criou as escolas de Aprendizes e Artífices também destinada aos pobres e humildes.	Predominava o ensino propedêutico, voltado para o Ensino Superior, amparado pela Constituição de 1937.	O Decreto nº 47038 de 16 de novembro de 1959 definiu Escolas Técnicas que iriam compor a Rede Federal de ensino.	O Plano de Metas do governo JK tem como característica a abertura para o capital estrangeiro e o abandono de uma política que visava criar um sistema capitalista nacional. Assim formase uma burguesia brasileira industrial que buscava mão de obra para produzir mercadorias e serviços. Foi então criada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) que destinava-se a assessorar os Estados na formulação de planos para o Ensino Médio.

Fonte: Elaboração própria com base nos escritos de Ramos (2014).

Nesse contexto, com o objetivo de formar mão de obra qualificada para atuar nas fábricas e atender aos interesses do capital estrangeiro, estruturou-se o ensino técnico industrial no Brasil. Esse processo contou com apoio direto dos Estados Unidos, que forneceram “equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas brasileiras”. Foi nesse cenário que surgiu a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual tornou obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau. O que se observa, mais uma vez, é que o ensino profissionalizante aparece como mecanismo de contenção do acesso das camadas populares ao Ensino Superior (Ramos, 2014, p. 30).

Entretanto, essa formação qualificada de trabalhadores operava em dois níveis. Para aqueles destinados a executar tarefas simples, a formação ocorria de maneira acelerada; já para aqueles que atuavam em multinacionais, responsáveis por “realizar a função de prepostos”, a preparação seria de nível intermediário. A justificativa para ambos modelos de formação apoiava-se no argumento de que a ampliação de empregos acompanhava o desenvolvimento econômico atrelado aos planos do capital estrangeiro, o que exigia um contingente crescente de trabalhadores rapidamente qualificados.

Como esse era o discurso predominante, e considerando que o ensino profissionalizante no 2º grau era obrigatório, consolidou-se a ideia de que tal formação era essencial para disputar uma vaga no mercado de trabalho. Conseqüentemente, aumentou a procura dos jovens pelas escolas técnicas, reconhecidas como referência na oferta desse tipo de ensino. Esse crescimento, contudo, foi acompanhado de insatisfações, o que contribuiu para a flexibilização da profissionalização universal e compulsória, posteriormente estabelecida pela Lei nº 7.044/82, como explica Ramos (2014):

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se com base nas necessidades do mercado de trabalho e pela necessidade de possibilitar aos jovens que não ingressavam nas Universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do 2º grau. Ocorre que este último argumento não condizia com o projeto de ascensão social da classe média, que rejeitou a função contenedora do ensino técnico. Conseqüência disto foram as medidas de ajustes curriculares nos cursos

profissionais – oficialmente reconhecidas nos pareceres do Conselho Federal de Educação – e, finalmente, a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau pela Lei no 7.044 em 1982. (Ramos, 2014, p. 32)

Além desse problema, outros motivos que podem ter contribuído para a extinção da profissionalização compulsória foi a reação de um grupo de gestores, empresários e críticas pedagógicas que reagiram contra a sobrecarga que a reforma impôs sobre as escolas técnicas, principalmente no que diz respeito às escolas da rede federal de ensino, pois como essas escolas eram referência no que tange ao ensino profissional elas eram procuradas para estabelecer convênios com outras instituições a fim de ofertarem a parte especial do currículo das habilitações técnicas, uma outra preocupação que Ramos aponta é referente à “desvalorização” da profissão de técnico, pois nas escolas que não tinham tradição no ensino profissional estavam diplomando pessoas com menor qualificação do que os concluintes de escolas técnicas, outro problema também estava no fato de que as normas relativas à formação desse tipo de profissional, o profissional técnico, estavam sendo estabelecidas por pessoas que não reconheciam a realidade do trabalho, suas necessidades e seus problemas. (Ramos, 2014, p. 33)

2.6 BREVE HISTÓRICO DA PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

Embora não tenha sido pedagogo nem educador no sentido estrito, Antônio Gramsci — que viveu entre 1891 e 1937, nascido em uma ilha ao sul da Itália — ofereceu contribuições centrais para as compreensões políticas, sociais e educacionais. Gramsci enfrentou grandes dificuldades para estudar, devido às condições financeiras precárias de sua família; ainda assim, conseguiu avançar em sua formação escolar e intelectual, mesmo diante de um cenário profundamente desfavorável.

Sua teoria incorpora categorias desenvolvidas por Karl Marx, isto é, categorias marxianas, “considerando em suas formulações as origens materiais e históricas de classe, os antagonismos presentes na luta de classes” (Nascimento; Sbardelotto, 2008, p. 1). Seu interesse por essas questões intensificou-se à medida que aprofundava seus estudos sobre o Estado

capitalista. Assim, compreendeu que, em sua época — como também observamos atualmente — os países tendiam a instituir um sistema escolar de natureza dual. Esse sistema se expressava em dois tipos de escola: um voltado à formação cultural ampla, destinado a desenvolver nos estudantes uma sólida cultura geral que lhes permitisse pensar por conta própria; e outro voltado à profissionalização, oferecido de modo fragmentado e direcionado às classes economicamente desfavorecidas.

Apesar de ter convivido com professores de orientação liberal, Gramsci manteve seu interesse nas bases marxistas, que buscavam superar essa estrutura escolar dual. Essa superação tinha como fundamento a crítica ao sistema liberal-burguês, na medida em que buscava fornecer à classe trabalhadora “elementos que possam ‘encorpar’ sua luta pela superação da condição subalterna” (Nascimento; Sbardelotto, 2008, p. 2). Para Gramsci, a consolidação de uma hegemonia proletária — na qual as classes subalternas pudessem disputar a direção intelectual e moral da sociedade — exigia a elaboração de conceitos capazes de sustentar tanto a classe trabalhadora quanto seus intelectuais.

Como ponto de partida, Gramsci retoma a concepção ontológica do “ser” presente em Marx, situando no processo de trabalho a via pela qual o ser humano se humaniza. É por meio da busca para satisfazer suas necessidades imediatas que o ser humano enfrenta e supera as adversidades da natureza, desenvolvendo a capacidade de transformá-la e dominá-la. Assim, é o trabalho que distingue o ser humano dos demais animais (Nascimento; Sbardelotto, 2008, p. 3). Para Gramsci — e para a teoria marxista —, sendo o trabalho a atividade comum e necessária a todos para garantir a própria subsistência, não há justificativa para que uma minoria explore o trabalho da maioria. É inadmissível que quem trabalha intensamente não possa usufruir dos frutos de sua atividade, enquanto aqueles que não trabalham concentrem riquezas e desfrutem do ócio.

É essa contradição estrutural que sustenta o sistema capitalista, baseado na propriedade privada dos meios de produção, no qual o trabalho assume a forma de trabalho assalariado. Como explicam Nascimento e Sbardelotto (2008):

O sistema capitalista alimenta-se do antagonismo de classes, pois

a apropriação por parte dos capitalistas daquilo que Marx chamou de *mais-valia* ou *lucro* só se efetiva através da exploração do trabalho assalariado, ou seja, através da exploração da classe trabalhadora e de sua força de trabalho. Para garantir o status quo, garantir a continuidade da exploração deste trabalho assalariado, a burguesia precisa garantir, além de uma hegemonia econômica (...), também uma hegemonia cultural. (Nascimento; Sbardelotto, 2008, p.3)

Para o filósofo, a questão da hegemonia atravessa todas as mudanças sociais, pois, segundo sua concepção, os grupos sociais são orientados por relações presentes nos diversos segmentos da sociedade. Desse modo, a hegemonia burguesa — termo utilizado por Gramsci para designar o controle exercido pela burguesia sobre as classes subalternas — não se sustentava apenas no poder coercitivo do Estado, mas também em sua capacidade de influenciar o sistema de crenças, os valores sociais, culturais e morais.

Assim, para Gramsci, havia uma relação dialética entre estrutura e superestrutura, na qual determinados fenômenos superestruturais desempenham funções essenciais na manutenção da estrutura. Nesse sentido, a sociedade civil constitui, para o filósofo, a chave para compreender o desenvolvimento capitalista, como explica Carnoy (1994) apud Nascimento e Sbardelotto (2008):

Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas para Marx a sociedade civil é estrutura (relações na produção). Para Gramsci, ao contrário, ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações torna-se o centro da análise, e não a estrutura. (Carnoy, 1994, p. 93 apud Nascimento; Sbardelotto 2008).

Ao analisar essa dinâmica, Gramsci observou que, no final do século XIX, o Estado já não governava tendo como principal mecanismo a força e a repressão. Ele passou a incorporar determinadas reivindicações dos trabalhadores, inaugurando uma nova fase “democrática” da organização do Estado capitalista. Essa fase, no entanto, apresentava uma característica distinta, que Gramsci denominou luta pela hegemonia.

Esse conceito diz respeito ao esforço da burguesia para convencer a classe trabalhadora a permanecer sob sua dominação, não mais por meio da

coerção direta, mas pela tentativa de manter uma aparente “harmonia” entre as classes. É nesse ponto que Gramsci identifica a possibilidade de elaboração de um projeto de superação da sociedade capitalista: se a burguesia realizava um intenso trabalho educativo para garantir o consenso da classe trabalhadora, os trabalhadores também poderiam organizar-se para disputar essa hegemonia.

Nesse contexto, Gramsci introduz o conceito de contra-hegemonia, que se manifesta quando as classes subalternas rompem com os partidos e lideranças vinculados às classes dominantes, deixando de reconhecê-los como referência. Na ausência de uma direção externa, a classe trabalhadora encontra espaço para ampliar seu poder e sua autonomia (Carnoy, 1994, apud Nascimento; Sbardelotto, 2008).

Para que essa transformação fosse possível, Gramsci compreendia que o controle do Estado constituía apenas um dos caminhos para a tomada de poder pelo proletariado. Ele reconhecia que o Estado é uma instituição transitória e, portanto, suscetível a mudanças conforme o modelo de sociedade vigente.

Fica evidente, assim, que a principal preocupação de Gramsci era construir a independência intelectual e cultural da classe trabalhadora, independentemente do grupo que estivesse no poder estatal. Nesse cenário, surge também sua reflexão sobre a educação. No final do século XIX, quando se intensificaram os debates sobre a obrigação do Estado em prover educação pública, a burguesia se viu diante da questão: “Que tipo de educação oferecer à classe subalterna?”

É nesse debate que Gramsci elabora suas críticas às relações dicotômicas entre educação cultural e instrução voltada ao trabalho manual. Como apontam Nascimento e Sbardelotto (2008):

Assim, a preocupação de Gramsci com a educação tinha relação com a sua crítica ao ensino técnico italiano de caráter pragmático, destinado aos trabalhadores - e eles destinados ao trabalho assalariado, a submissão e exploração pelo capital - e ao ensino humanista italiano, oferecido à burguesia - esta sim destinada à comandar, a dominar, a governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p.7)

Diante desse debate, observava-se um processo contínuo de deturpação, no qual as escolas profissionais eram direcionadas a satisfazer interesses imediatos e práticos, e essa formação utilitarista acabava predominando sobre a formação integral. Em oposição a isso, Gramsci defendia uma escola formativa, desinteressada, comum e única. Ao empregarmos o termo “comum”, é necessário esclarecer o propósito gramsciano, uma vez que, como já discutido, os conceitos estão impregnados de ideologias. Assim, torna-se fundamental explicitar quais eram as intenções e percepções de Gramsci ao propor uma escola comum e unitária.

Para o filósofo, o termo comum “quer dizer que a escola deveria ser comum a todos, ou seja, com oportunidade de acesso a todos”. Em outras palavras, a escola não deveria ser privilégio exclusivo da classe burguesa; ao contrário, deveria — e deve — estender-se também à classe trabalhadora.

Quanto ao termo única, este está “relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas”, mas sim de uma instituição que atenda a todos os níveis de ensino e prepare os indivíduos com igualdade de oportunidades profissionais (Nascimento; Sbardelotto, 2008).

Como já salientou Istvan Mészáros, a lógica do capital é essencialmente incorrigível. Isso significa que, para que ocorram transformações reais na realidade social, é necessária uma mudança mais ampla no quadro estrutural da sociedade. Mesmo quando há avanços por meio de soluções educacionais formais, essas mudanças podem ser “invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade” (Mészáros, 2007).

Contudo, seguindo o horizonte apontado por Gramsci, mesmo diante desse cenário marcado pela dualidade estrutural, é possível lutar por transformações que rompam com o modelo dicotômico de educação; ou seja, é possível buscar

[...] uma escola que, mesmo em meio a uma realidade profundamente excludente e segregadora, seja capaz de propiciar às classes trabalhadoras uma formação geral de caráter tecnológico, crítica, emancipatória e preche de práticas e conteúdos valorizadores de outras dimensões do fazer humano, historicamente restritas às classes dominantes, tais

como a música, a literatura e a arte cênica. (Oliveira, 2009, p. 142)

Dessa forma, a escola almejada por Gramsci era aquela capaz de formar o aluno em sua omnilateralidade, isto é, em todas as suas dimensões: intelectual, cultural e também em suas atividades manuais. Para o filósofo, essas dimensões não podem ser dissociadas, pois todo trabalho humano integra ambas: “não existe trabalho manual que não tenha elementos intelectuais, nem trabalho intelectual que não contenha práticas manuais”.

A escola unitária, portanto, busca oferecer os elementos próprios dos diferentes trabalhos modernos, tendo como um de seus princípios a unidade entre teoria e prática, “abarcando um caráter de totalidade na construção do indivíduo, possibilitando uma formação plena em significado humano” (Duarte; Oliveira; Koga, 2016).

2.7 PEDAGOGIAS HEGEMÔNICAS E CONTRA HEGEMÔNICAS

A educação profissional no Brasil ocorre dentro de um cenário onde as condições materiais e culturais são de um país de capitalismo dependente e de periferia. Essas condições obrigam os jovens das classes menos favorecidas começarem a trabalhar antes mesmo de iniciarem um curso de ensino superior, dessa forma

Os cursos profissionalizantes representam uma alternativa para, supostamente, ocupar melhores posições no mercado de empregos. As forças produtivas, com o discurso da ‘empregabilidade’ se apropriam cada vez mais da dimensão intelectual do operário, o qual seu saber intelectual é transferido para a máquina. (Lima; Tavares; Sobrinho, 2020, p. 116)

Isso ocorreu após a função social das instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ter mudado de orientação — “de instituições que se propunham a um papel assistencialista dos ‘órfãos e desvalidos da sorte’, para a consolidação de polos de inovação que hoje caracterizam alguns Institutos Federais originados no início do século XX” (Lima; Tavares; Sobrinho, 2020, p. 116).

Ainda que a EPT esteja inserida nessas condições históricas e político-

econômicas, e mesmo que suas diretrizes tenham sido formuladas em consonância com a lógica de manutenção do capitalismo, isso não significa que inexistam debates críticos voltados à desconstrução desse modelo formativo. É válido afirmar que

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é local de disputas entre dois projetos de educação. O projeto hegemônico, voltado à formação para o mercado de empregos, disposto a atender os interesses do capital, o outro, contra-hegemônico, visa à emancipação no mundo do trabalho, em busca de educação integral, politécnica ou omnilateral (Moura, 2007 apud Lima; Tavares; Sobrinho, 2020, p. 114)

Nesse sentido, é importante destacar que, no campo educacional da EPT, é inviável afirmar a existência de uma posição neutra. Não se pode conceber a Educação Profissional e Tecnológica dissociada da realidade na qual está inserida, especialmente “em uma sociedade capitalista periférica e dependente como o Brasil” (Lima; Tavares; Sobrinho, 2020, p. 119).

Diante disso, torna-se evidente que até mesmo os vocábulos utilizados nas diferentes concepções de educação revelam o tipo de projeto formativo que cada campo educacional defende. Como explicam Frigotto e Ciavatta (2003):

As palavras ou vocábulos que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Buscam dar sentido ou significar estas coisas, estes fatos ou estes acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. Mesmo os conceitos resultantes de um processo de elaboração sistemática e crítica ou científica não são, como querem os positivistas ou as visões metafísicas da realidade, imunes aos interesses em jogo nas diferentes ações e atividades que os seres humanos efetivam na produção de sua existência. (Frigotto e Ciavatta; 2003, p. 46)

Conceitos como “globalização”, “flexibilidade” e “empregabilidade” produzem efeitos intensos e prejudiciais, pois são frequentemente deturpados para transferir ao trabalhador a responsabilidade por suas dificuldades de qualificação e, conseqüentemente, por não alcançar o tão desejado emprego. Em contrapartida, termos como “desigualdade”, “exploração” e “classe” são sistematicamente ausentes do discurso capitalista, que busca “pautar a agenda do pensamento único, silenciando determinadas perspectivas analíticas e determinados conceitos e hipertrofiando outros” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.

48).

O discurso hegemônico orienta-se, assim, pela formação voltada à competitividade e à empregabilidade, sob a justificativa de formar um “cidadão produtivo”. Contudo, compreendendo que conceitos, sentidos e significados são constituídos historicamente, o discurso contra-hegemônico enfatiza a importância do enfrentamento teórico, criticando as noções dominantes e o viés mercadológico que permeia a educação.

Uma preocupação levantada por Kuenzer (2002) refere-se ao fato de que pedagogias hegemônicas, como a toyotista, têm se apropriado de conceitos oriundos da pedagogia socialista. Isso tem produzido discursos ambíguos, levando muitos a acreditar que a perspectiva hegemônica estaria alinhada aos interesses dos trabalhadores. A autora esclarece:

Antes de prosseguir, é importante destacar uma preocupação presente em nossos estudos: a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. (Kuenzer, 2002, p. 78)

As pedagogias hegemônicas fundamentam-se em uma pedagogia de dominação, cujo objetivo é transformar o indivíduo em uma massa facilmente manipulável. Nessa lógica, o grupo dominante impõe sua própria visão de mundo, enquanto o grupo subalterno se torna alienado, reproduzindo valores e práticas do dominante como se fossem universais (Ussivane, 2024, p. 2).

Saviani (2005) mostra como, ao longo da história da educação brasileira, consolidou-se a oposição entre teoria e prática — oposição que o autor considera a mais fundamental da pedagogia. No discurso hegemônico, teoria e prática aparecem como elementos dissociados, ainda que interdependentes. Assim, Saviani argumenta que “as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências”: uma que prioriza a teoria em detrimento da prática, e outra que subordina a teoria à prática.

No primeiro grupo situam-se diferentes modalidades de pedagogia tradicional, tanto de vertente religiosa quanto laica. No segundo, encontram-se modalidades da pedagogia nova. Para visualizar algumas dessas pedagogias hegemônicas e suas principais características, observa-se o quadro a seguir:

Período/Contexto Histórico	Concepção Pedagógica	Principais Características	Visão de homem e Educação	Representantes/ Influências
1549-1759 (Período colonial jesuítico)	Tradicional Religiosa	Educação moral e religiosa; transmissão do saber pela autoridade do professor; ênfase na disciplina e na memorização.	Homem como ser pecador que deve ser “salvo” pela fé e instrução; educação voltada para a catequese.	Jesuítas (Nóbrega, Anchieta), <i>Ratio Studiorum</i> .
1759 - (Reformas Pombalinas)	Tradicional leiga	Ensino centrado no professor, nos conteúdos e na racionalidade; influência do pensamento iluminista e	Formação do homem racional e moral; instrução como meio de progresso social.	Iluministas, positivistas, tomistas.
1930-1950	Escola Nova	Centralidade no aluno e na experiência; valorização da atividade, do interesse e da liberdade.	Homem ativo, em desenvolvimento contínuo; educação como meio de adaptação e socialização democrática	John Dewey, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo.
1950–1970	Pedagogia Tecnicista / Produtivista	Educação como investimento econômico; eficiência, racionalidade e produtividade; ensino planejado como processo técnico.	Homem como recurso produtivo; educação voltada ao mercado de trabalho e desenvolvimento econômico.	Teoria do capital humano (Theodore Schultz), behaviorismo.

Elaborado pela autora com base em Saviani (2005).

Todas essas pedagogias hegemônicas operam sob uma perspectiva de fragmentação do indivíduo. Entre elas, destaca-se a Pedagogia Tecnista, que evidencia de forma mais explícita características relacionadas à Educação Profissional quando compreendida sob o olhar das pedagogias hegemônicas.

No contexto da Pedagogia Tecnista, ganha relevância também a chamada Pedagogia das Competências, analisada por Ramos (2002). A autora discute como a reforma da educação profissional promovida pelo Decreto nº 2.208/1997 e pelas Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico introduziu o conceito de competência como eixo estruturante da formação.

Ramos examina essa mudança sob duas perspectivas: uma sociopolítica e outra epistemológico-pedagógica. No âmbito sociopolítico, observa-se a substituição do conceito de qualificação pelo de competência. Enquanto o conceito de qualificação podia ser entendido tanto sob uma perspectiva essencialista quanto sob uma abordagem historicista ou relativista — nas quais o ser humano não é analisado como um “fenômeno técnico individualizado, mas como valor social e diferencial dos trabalhadores” — o conceito de competência, no campo educacional, tende a “reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas”, como esclarece Ramos (2002):

No âmbito das relações de trabalho, o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas.

Ao analisar a reforma da educação profissional sob a perspectiva epistemológica e pedagógica, Ramos (2002) explica que o conceito de competências acaba sendo reduzido a atividades e comportamentos observáveis. A autora destaca, ainda, que os documentos curriculares oficiais apresentam duas incoerências centrais.

A primeira refere-se ao fato de que a competência é apresentada como um princípio formativo capaz de responder “à complexidade atual dos

processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores”. Entretanto, quando é descrita, acaba sendo limitada a atividades profissionais “prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas” de produção.

A segunda incoerência diz respeito à tentativa de fundamentar o conceito de competência no cognitivismo piagetiano; contudo, essa base teórica é utilizada de forma superficial, pois o conceito acaba reduzido a mera execução de tarefas:

A segunda incoerência está em se definir a competência com base no cognitivismo piagetiano e, ao descrevê-la como atividades, abstrair-se toda a complexidade de sua natureza estrutural e dinâmica, discutidas por essa mesma teoria. Descrevem-se atividades que remetem a competências subjacentes como se fossem as próprias competências. Isso é compatível com o pensamento condutivista, pelo qual o desempenho não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que o estrutura. Com base nisso, os métodos adquirem extrema importância nos processos pedagógicos, pois seriam responsáveis pelo desenvolvimento desses mecanismos. (RAMOS, 2002, p. 419)

A autora deixa evidente que a Pedagogia das Competências incorpora elementos característicos das pedagogias hegemônicas e, portanto, configura-se também como uma delas. É justamente esse modelo de educação que as pedagogias contra-hegemônicas buscam enfrentar. Como ressalta Ramos (2002), uma educação que efetivamente contribui para a formação de sujeitos críticos deve ultrapassar o senso comum e possibilitar uma compreensão crítica da realidade.

Dito isso, destacamos que os conceitos de EPT aqui discutidos são tratados sob uma perspectiva contra-hegemônica, orientada pelas bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, quais sejam: o trabalho como princípio educativo, a formação humana integral ou omnilateral e a pesquisa como princípio pedagógico.

Esses princípios, conforme apresentado por Moura (2010), são defendidos por diversos educadores e educadoras progressistas brasileiros,

como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Lucília Machado, Paolo Nosella, Marise Ramos, entre outros. Tais estudiosos argumentam que o caminho para superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual reside na construção de um ensino médio tecnológico unitário e universal.

Essa proposta de ensino tem como premissa explicitar não apenas a forma como a ciência e a tecnologia se transformam em força material no processo produtivo, mas também como são influenciadas pela cultura e, simultaneamente, a influenciam (Moura, 2010, p. 3).

2.8 PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi formulada e desenvolvida pelo filósofo e educador brasileiro Dermeval Saviani, cujos fundamentos começaram a ser sistematizados no final da década de 1970. Essa teoria educacional baseia-se em princípios marxistas, compreendendo a educação como uma prática social intencional, orientada para a formação da humanidade integral em cada indivíduo, como esclarece Saviani (2008).

O que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. (SAVIANI, 2008, p. 76)

O autor situa a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica nesse período porque, historicamente, a educação brasileira desenvolveu-se, em um primeiro momento, sob forte influência da pedagogia católica, conduzida pelos jesuítas, que mantiveram o monopólio da educação até sua expulsão por Pombal, em 1759. Posteriormente, buscou-se interpretar a educação à luz da pedagogia tradicional leiga, o que retirou dos católicos a exclusividade do ensino, embora não tenha eliminado sua influência.

A partir do século XX, ganha força a Escola Nova, que Saviani descreve como uma “concepção humanista moderna de filosofia e educação”. O escolanovismo exerceu forte influência até a década de 1960, quando começou

a apresentar sinais de desgaste, abrindo espaço para a tendência denominada pelo autor de Pedagogia Tecnicista. Essa pedagogia consolidou-se a partir de 1969, impulsionando a reorganização do ensino superior. Nesse processo, destaca-se o Parecer n.º 252/69, responsável pela reformulação do curso de Pedagogia. Como ressalta Saviani (2008):

Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 - depois da Lei n. 5.540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer n. 252/69, que reformulou o curso de pedagogia. Nessa reformulação, a influência tecnicista já está bem presente. O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia. Em 1971, vem a Lei n. 5.692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2o grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-Usaid, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2008, p. 77)

Entretanto, embora o governo buscasse, naquele período, imprimir um caráter tecnicista à educação, surgiu paralelamente um movimento de contestação a essa proposta. Muitos educadores rejeitavam o modelo inicialmente instituído e passaram a desenvolver críticas ao regime militar, marcado pelo autoritarismo e pela tecnocracia. Ao longo da década de 1970, esse processo de oposição ganhou força, apoiando-se na abordagem crítico-reprodutivista. Saviani (2008) esclarece esse movimento da seguinte forma:

Essa concepção foi sistematizada por alguns teóricos, entre os quais se destacam alguns autores franceses, basicamente Bourdieu e Passeron, com a obra *A reprodução* (1970), Althusser, com o artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, publicado na revista *La Pensée*, em junho de 1970, e depois republicado na forma de livro, e Baudelot e Establet, com o livro *A escola capitalista na França*, que data de 1971. (SAVIANI, 2008, p. 78)

O autor explica que denomina essa corrente de “crítico-reprodutivista” porque, embora ela apresente um viés crítico — isto é, a capacidade de analisar a educação a partir de seus condicionantes sociais — distingue-se das teorias não críticas, que atribuem à educação um poder autônomo e independente de

transformar a sociedade. Nessa perspectiva, tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista podem ser classificadas como não críticas.

No entanto, apesar de evidenciar esse viés crítico, a teoria crítico-reprodutivista mantém a compreensão de que a função da educação é reproduzir e perpetuar as relações sociais já existentes, como ressalta Saviani (2008):

Mas, além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital. Esta concepção serviu para municiar a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, era confundida com a concepção dialética. (SAVIANI, 2008, p. 78)

Nessa perspectiva, torna-se evidente que a concepção crítico-reprodutivista tratava a sociedade capitalista — e suas divisões de classe — como algo fixo e imutável. No entanto, tal visão desconsidera que o capitalismo é atravessado por contradições. Diante disso, o autor formula a seguinte pergunta: “como compreender a educação nesse movimento histórico?”

Para responder a essa questão e para compreender a educação sob uma perspectiva que busque superar tanto as concepções não críticas quanto a própria visão crítico-reprodutivista, Saviani esclarece que é necessário:

percebê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 79)

Foi a partir de 1979, no Brasil, que essa nova perspectiva de análise — a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) — começou a ser sistematizada, ao se compreender a educação a partir de seus condicionantes sociais. Enquanto a pedagogia mecanicista presente nas teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade como totalmente determinante da educação, a análise crítica busca reconhecer que, embora a educação seja influenciada pela sociedade, essa influência não é absoluta, mas relativa. Isso significa que aquilo que é influenciado também pode exercer influência sobre aquilo que o determina. Assim, o autor destaca que:

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2008, p. 80)

Seus pressupostos fundamentam-se na concepção dialética da história, a qual permite compreender a educação tanto em sua manifestação no presente quanto como resultado de um longo processo de transformações históricas. No que se refere à relação da PHC com a realidade atual, a teoria reconhece que é no contexto escolar presente que se concretizam as práticas dos educadores, dadas as condições objetivas do momento.

Quanto à compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica como fruto de um processo histórico, Saviani (2008) esclarece:

Num outro ângulo de análise, a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas. Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente produzir a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral - os animais inclusive - adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. (SAVIANI, 2008, p. 80)

Por essa razão, o trabalho é considerado o elemento que define a própria essência da existência humana, pois é por meio dele que o ser humano intervém na natureza e a transforma conforme suas necessidades. Essa é a característica fundamental do ser humano, e a educação tem suas raízes exatamente nesse processo. Desde o início da história, o homem atua sobre a natureza de maneira coletiva, de modo que, nesse período inicial, a educação se confundia com o próprio ato de viver e trabalhar. Nos primórdios, os indivíduos se apropriavam conjuntamente dos recursos necessários para produzir sua existência — forma de organização denominada “modo de produção comunal”.

Entretanto, quando a terra deixou de ser um bem de uso coletivo e

passou a ter proprietários, instaurou-se uma desigualdade estrutural. Os donos da terra passaram a controlar o trabalho daqueles que não possuíam propriedade e, portanto, já não tinham condições de garantir sua sobrevivência de forma independente. Como explica Saviani (2008):

A partir do momento em que a apropriação da terra- que era, então, o meio de produção fundamental- assume a forma privada, surge a classe dos proprietários; estes, por deterem a propriedade da terra, colocavam para trabalhar aqueles não proprietários. (SAVIANI, 2008, p. 81)

Dessa forma, nas sociedades antigas e, posteriormente, nas sociedades medievais e feudais, consolidou-se uma estrutura social profundamente desigual. Enquanto a maior parte da população não possuía bens e precisava trabalhar para garantir a própria sobrevivência, um pequeno grupo detinha a terra e os meios de produção. Nesse contexto, a escola surgiu apenas como uma forma de educação suplementar:

Isto porque a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho. Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação. (SAVIANI, 2008, p. 82)

Essa é a realidade contemporânea apontada por Saviani, na qual a situação escolar revela um certo paradoxo. Por um lado, ainda há quem enxergue a escola como algo negativo, dispensável e até prejudicial. Embora tal visão tenha perdido força ao longo do tempo, persiste um sentimento generalizado de desvalorização da instituição escolar. Por outro lado, afirma-se que a educação ocorre também fora da escola, em diversos espaços sociais — como partidos políticos, sindicatos, associações religiosas e comunitárias —, o que faz com que a escola seja percebida apenas como uma entre várias formas possíveis de educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende que essa desvalorização da escola é reflexo das próprias contradições sociais. Como vivemos em uma sociedade estruturada pela divisão de classes e marcada por interesses

conflitantes, a ampliação do acesso ao conhecimento para todos confronta diretamente os interesses da classe dominante, que busca preservar as desigualdades. Assim, procura-se desqualificar a escola, reduzindo seu papel e limitando seu potencial transformador.

Diante desse cenário, Saviani (2008) enfatiza que a Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta em uma perspectiva histórica que analisa os fenômenos educacionais considerando seu desenvolvimento ao longo do tempo. O autor esclarece que:

Em texto anterior (Saviani, 1988, p. 6), observei que Marx (1973, pp. 234-236), ao analisar a problemática histórica, chegou à conclusão de que é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido. Por isso ele afirmou que é possível compreender o capital sem a renda da terra, mas não é possível compreender a renda da terra sem o capital, uma vez que na sociedade moderna a renda da terra é determinada pelo capital. Ora, na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação. (SAVIANI, 2008, p. 88)

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica busca evidenciar que a escola deve ser compreendida à luz da história da sociedade. Sob essa perspectiva, torna-se possível reconhecer que a instituição escolar pode contribuir para a superação da ordem social vigente, orientando-se em direção a uma sociedade socialista, sem classes. Assim, estabelece-se a relação entre a perspectiva política socialista e a pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas se apoiam na mesma concepção de realidade: a de que o mundo social é produzido pelos seres humanos por meio do trabalho (Saviani, 2008, p. 88).

2.9 CONCEITOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE UMA ABORDAGEM CONTRA HEGEMÔNICA

Para que possamos compreender com clareza o sentido da formação que recebemos, é fundamental identificar as origens dos conceitos que a orientam, seus significados e as ideologias que os sustentam. Como já discutido, a educação sob uma perspectiva hegemônica está voltada à

manutenção da centralidade do mercado como regulador das relações sociais, relegando a segundo plano a centralidade do ser humano e de suas relações com a natureza (Pacheco, 2012, p. 12).

Para que haja uma mudança nesse modo de compreender a educação profissional, é necessário reconhecer que existem divergências quanto ao papel que ela exerce. Por isso, é preciso deixar claro que, em uma perspectiva contra-hegemônica, os fundamentos da educação profissional rejeitam a concepção de que ela deve ser vista apenas como uma “porta de empregabilidade”, entendida como condição individual essencial para o ingresso e permanência dos trabalhadores no mercado de trabalho — visão que responsabiliza unicamente o indivíduo por sua situação laboral. Nessa perspectiva, o trabalho deve ser entendido em sua dimensão ontológica, isto é, como um processo que atravessa e constitui toda a experiência humana, pois é por meio dele que o ser humano projeta e produz sua existência. Assim, ao falarmos em Mundo do Trabalho, não podemos reduzi-lo ao imediatismo do mercado ou ao vínculo direto com o trabalho produtivo (Frigotto, 2005, p. 12).

Os conceitos centrais que orientam essa visão são: formação humana integral, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana.

A ideia de formação humana integral corresponde exatamente à necessidade, aqui defendida, de superar a fragmentação histórica do ser humano produzida pela divisão social do trabalho. Isso significa romper com a separação entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. A formação humana deve considerar todas as dimensões da vida, orientando-se pela omnilateralidade do sujeito. Como afirma Pacheco (2012, p. 59), compreender o ser humano como um ser histórico e social implica reconhecer que narrar a história da humanidade é, simultaneamente, narrar a história da produção de sua existência; e narrar a história do conhecimento é apresentar o processo histórico e social de apropriação das propriedades da natureza, mediado pelo trabalho.

O trabalho como princípio educativo constitui a base para entender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso não significa, como ressalta Ramos (2014), que o princípio educativo do trabalho se

reduza a formar para o exercício laboral ou a aprender fazendo. Pelo contrário: considerar o trabalho como princípio educativo significa compreender que o ser humano é produtor de sua realidade e, portanto, capaz de se apropriar dela e transformá-la. Embora o trabalho possua relevância econômica incontestável, já que garante a existência, produz riquezas e atende às necessidades humanas, na sociedade moderna — orientada pelos interesses do mercado — ele perde seu sentido ontológico. A perspectiva contra-hegemônica busca recuperar esse sentido ao valorizar os aspectos ético-políticos, históricos e científicos que constituem a atividade humana (Ramos, 2014, p. 90).

Pensar a pesquisa como princípio pedagógico implica articulá-la ao trabalho como princípio educativo, pois uma concepção integrada de educação contribui para formar sujeitos autônomos, capazes de compreender o mundo e nele atuar conscientemente. A pesquisa reforça essa autonomia ao estimular a curiosidade e a atitude investigativa, favorecendo a construção de uma autonomia intelectual. Dessa forma, os alunos deixam de ser meros receptores de conteúdos e passam a agir e refletir criticamente diante do conhecimento (Ramos, 2014, p. 93).

Quanto ao conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis, reafirma-se a importância de compreender o trabalho em sua dimensão ontológica como ponto de partida para a produção de conhecimento e cultura. O fato de o ser humano intervir no meio material com consciência de suas necessidades demonstra o caráter teleológico do trabalho. É isso que distingue o ser humano dos animais, que apenas reproduzem, mas não transformam. Ao sistematizar conhecimentos através da história e sob o crivo social, o ser humano produz ciência (Ramos, 2014, p. 88).

A tecnologia deve ser entendida como extensão das capacidades humanas: quando a ciência se converte em força produtiva, surgem transformações como a Revolução Industrial. Assim, a tecnologia constitui a mediação entre o conhecimento científico e a produção (Ramos, 2014).

Já a cultura deve ser compreendida como o processo pelo qual produzimos significados e, simultaneamente, como prática social constituída historicamente. A cultura torna possível o acesso aos conhecimentos científicos, ao mesmo tempo em que promove a reflexão crítica sobre as manifestações sociais em diferentes tempos e espaços (Ramos, 2014, p. 90).

Assim, é com base nesses conceitos que a formação integrada deve atuar. Além de assegurar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade, ela deve promover o pensamento crítico, possibilitando interpretar concepções, problemas e potencialidades da sociedade. Esses conceitos constituem os eixos estruturantes de uma formação omnilateral e, por isso, é essencial que sejam apresentados e discutidos sob uma perspectiva contra-hegemônica, permitindo ao estudante compreender sua formação para além das demandas imediatas do mercado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos deste estudo, adotou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico, buscando autores e autoras que já discutiram a temática em questão. Esse levantamento acompanhou todo o percurso investigativo, constituindo o ponto de partida da pesquisa.

Todas as etapas do estudo foram organizadas com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção dos alunos do curso de Pedagogia–EAD do IFRO, Campus Porto Velho Zona Norte, a respeito de sua formação?

Com o intuito de construir essa resposta — ou as múltiplas respostas possíveis — percorremos o caminho metodológico representado na imagem a seguir:

Figura 1 – Sequência da Pesquisa

Problema de Pesquisa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos

<p>Qual a percepção dos alunos do curso de Pedagogia-EAD do IFRO, Campus Porto Velho Zona Norte a respeito de sua formação?</p>	<p>Investigar qual a percepção dos graduandos de Pedagogia-EAD do Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte a respeito de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Sondar o PPC do curso de Pedagogia do IFRO Zorte, percebendo as diretrizes pensadas a partir das bases conceituais da EPT; ● Verificar junto aos graduandos do curso qual a percepção que eles têm sobre como deve ser pensada e direcionada sua formação, qual a relevância de se pensar uma matriz curricular que se volte para o mundo do trabalho, pensando, assim, na emancipação do sujeito, na sua formação humana integral; ● Produzir um Caderno de Apoio que tenha como conteúdo categorias fundamentais da EPT, de modo a torná-lo uma ferramenta
---	--	--

	sua formação.	educacional útil e eficaz, no processo de formação de docentes que atuam e atuarão na EPT.
--	---------------	--

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

Por fim, a partir da tabulação dos dados e dos resultados obtidos na pesquisa, elaboramos um Caderno de Apoio como Produto Educacional, destinado a contribuir com a formação inicial e continuada de professores que atuam ou venham a atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos deste trabalho foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, pois como explica Lakatos e Marconi (2022):

[...] o primeiro passo na pesquisa qualitativa é a realização de leitura e reflexão sobre obras selecionadas, que tratam de teorias e de conhecimentos já existentes, relativos ao objeto de investigação [...] o passo seguinte é a coleta de dados: o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada. [...] À medida que os dados são coletados, são também interpretados, o que pode levar à

necessidade de novos levantamentos. A fase de análise dos dados, retomando a interpretação dos dados à medida que foram coletados.” (Lakatos; Marconi, 2022, p.305)

Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que se fundamenta em conceitos, análises coletivas e individuais e nas percepções dos sujeitos envolvidos, o que impossibilita tratá-la por meio de procedimentos estritamente quantificáveis. Embora a investigação tenha sido realizada de forma virtual, por meio de um formulário eletrônico, buscou-se garantir o respeito e a consideração à contribuição de todos os participantes.

O Produto Educacional foi elaborado a partir das análises realizadas sobre as respostas dos estudantes ao questionário. Identificamos as principais dificuldades relacionadas aos conceitos norteadores da EPT e, com base nisso, desenvolvemos um material com didática acessível, visando favorecer a compreensão do público ao qual se destina.

Para a elaboração da dissertação, iniciamos com a busca de estudos sobre a temática, por meio de pesquisa bibliográfica em livros, artigos e na legislação referente à formação de professores. Também realizamos pesquisa documental no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia–EAD e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Rondônia, além da análise das respostas dos participantes ao questionário.

3.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), no Campus Porto Velho Zona Norte, tendo como participantes os estudantes do curso de Pedagogia, ofertado na modalidade a distância (EAD). A escolha desse campus ocorreu por oferecer maior viabilidade logística à pesquisadora e por ser o único, no âmbito do IFRO em Rondônia, que disponibiliza o curso necessário ao desenvolvimento deste estudo.

Inicialmente, planejou-se envolver cerca de 15 estudantes, distribuídos entre o 1º e o 8º período do curso, que manifestassem interesse em participar mediante o preenchimento do questionário. O curso de Pedagogia foi selecionado por ser o único, no Campus Porto Velho Zona Norte, diretamente

voltado à formação de professores.

Os graduandos foram convidados a participar voluntariamente por meio de um formulário eletrônico, cujo acesso foi disponibilizado após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Para alcançar os sujeitos da pesquisa, solicitou-se ao Departamento do Curso de Pedagogia, vinculado ao Departamento de Apoio ao Ensino (DAPE), que encaminhasse aos estudantes, via e-mail, o convite, o link para o formulário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao final, 15 alunos aceitaram participar do estudo.

Foram adotados como critérios de inclusão: estar regularmente matriculado no curso de Pedagogia do IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte e possuir acesso à internet para responder ao instrumento de coleta de dados. Como critérios de exclusão, definiram-se: ser aluno de outros cursos ou de instituições públicas ou privadas distintas; não possuir acesso à internet que possibilitasse o preenchimento do questionário; recusar participação; integrar o corpo institucional sem pertencer ao curso de Pedagogia-EAD; ou fazer parte da comunidade externa.

3.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram inicialmente tabulados em planilhas do Excel e, posteriormente, analisados por meio da Análise de Conteúdo, tomando como base o referencial teórico apresentado ao longo do trabalho. A utilização dessa técnica permitiu interpretar e comparar de forma mais rigorosa os resultados obtidos com aqueles esperados, delineando o percurso necessário para a elaboração do Produto Educacional.

Optou-se pela Análise de Conteúdo por se tratar de um instrumento investigativo que rejeita uma “leitura simples do real, sempre sedutora”, exigindo vigilância crítica e a busca por ultrapassar as aparências, evitando análises subjetivas e ingênuas. Assim, os métodos da análise de conteúdo têm como objetivos principais: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura.

Para compreender esse método, Bardin (2016) descreve sua organização em três fases:

I) Pré-análise; II) Exploração do material; III) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na organização das ideias, buscando sistematizá-las e torná-las operacionais. A exploração do material envolve procedimentos de codificação, decomposição ou enumeração, realizados segundo regras pré-estabelecidas. Já o tratamento dos resultados, seguido da inferência e da interpretação, corresponde ao momento em que os dados brutos passam a assumir significado, permitindo ao analista produzir inferências e propor interpretações coerentes com os objetivos da pesquisa (Bardin, 2016, p. 125–131).

Ressalta-se que os resultados da pesquisa foram integralmente manipulados pela pesquisadora, sendo de sua exclusiva responsabilidade. Por fim, partindo do pressuposto de que os Institutos Federais podem representar uma formação profissional integral — contrapondo-se à formação alienada — reafirmamos a relevância do objeto deste estudo. Consideramos fundamental que os cursos de licenciatura dos Institutos Federais, responsáveis pela formação de futuros professores, apresentem e discutam as categorias que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo porque muitos desses docentes atuarão nas próprias salas de aula dos IFs.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação da pesquisa, contemplando desde o levantamento bibliográfico que fundamentou o referencial teórico sobre o problema investigado, a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia–EAD do IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte, até a interpretação das respostas registradas nos questionários pelos participantes. Além disso, discute-se o alinhamento desses resultados aos objetivos da pesquisa e sua relação com a literatura científica correlata.

É fundamental destacar que o objetivo geral do estudo consistiu em investigar a percepção dos graduandos do curso de Pedagogia–EAD do IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte a respeito de sua formação. Esse questionamento central orientou o percurso investigativo. Assim, empreendemos análises tanto documentais quanto das respostas dos questionários aplicados, tomando como base as perspectivas das Pedagogias Hegemônicas e das Pedagogias Contra-Hegemônicas. Ressaltamos, ainda, a defesa de que a formação de professores para a Educação Profissional deve se pautar nos princípios norteadores da EPT, analisados sob o viés de uma perspectiva contra-hegemônica — perspectiva que busca romper com a reprodução do modelo econômico vigente.

4.1 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD: IDENTIFICANDO AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

O primeiro objetivo específico consistiu em investigar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia–EAD do IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte, com o intuito de identificar em que medida suas diretrizes dialogam com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para isso, analisamos o documento buscando compreender quais concepções pedagógicas estão presentes, considerando que poderíamos encontrar tanto aproximações quanto divergências em relação aos referenciais teóricos da EPT.

A realização dessa análise mostrou-se fundamental, uma vez que o curso tem por finalidade formar professores aptos a atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos — área na qual se insere o público-alvo desta pesquisa. Conforme indica o próprio PPC ao explicitar seu objetivo geral:

Formar pedagogo para atuar na docência na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na gestão escolar e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (IFRO, 2021, p. 23)

Dessa forma, evidencia-se que o curso tem, entre seus objetivos gerais, a formação de docentes aptos a atuar também na Educação de Jovens e Adultos — público diretamente relacionado às demandas da Educação Profissional. Assim, é possível afirmar que o profissional formado no curso de Pedagogia–EAD do IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte é um potencial atuante na Educação Profissional. Por esse motivo, compreende-se que o Projeto Pedagógico do Curso, bem como as disciplinas que o compõem, devem contemplar as bases conceituais da EPT.

Como ressalta o documento Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica:

O processo de formação do professor no decorrer dos cursos de licenciatura dos IF's, em seus diferentes momentos, deve propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional. (p.8)

Na apresentação do PPC, destaca-se que o curso considera os desafios que envolvem a formação tecnológica e profissional, bem como as demandas do mundo do trabalho e as condições de exercício da docência. Seus objetivos específicos estão alinhados à Resolução nº 01/CNE/CP/2006, contemplando desde a formação de professores capazes de compreender a importância da articulação entre diferentes áreas do conhecimento para o aprimoramento das práticas pedagógicas, até a preparação de profissionais aptos a atuar nas

diversas modalidades de ensino, “na busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional” (IFRO, 2021, p. 25).

A estrutura do projeto apresenta os componentes da matriz curricular e os temas transversais, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004; Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012; Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016). Entre os temas transversais estão Direitos Humanos, Saúde e Orientação Sexual, entre outros. Ao serem devidamente trabalhadas e receberem o tratamento pedagógico adequado, essas temáticas “servirão como apoio na formação do egresso que, além dos saberes específicos, também seja capaz de desenvolver competências e habilidades humanísticas, sociais, culturais e ambientais” (IFRO, 2021, p. 52).

É importante ressaltar que um dos princípios norteadores da proposta curricular é a promoção da educação profissional, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão — princípio basilar da EPT. Além disso, entre os fundamentos que sustentam o currículo do curso de Pedagogia–EAD do IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte, encontra-se o compromisso previsto no PDI e reafirmado no PPC de:

Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável constituem objetivos institucionais. (IFRO, 2021, p. 36)

Partindo desse pressuposto — e considerando que, segundo a literatura científica correlata, a educação profissional busca contribuir para que o cidadão possa se inserir e atuar de forma crítica no mundo do trabalho — procedemos à análise do PPC identificando palavras e expressões que remetessem aos conceitos basilares da EPT. Optamos por analisar o princípio norteador Mundo do Trabalho, uma vez que sua presença no documento, dentro do contexto apresentado, permite diferentes interpretações e possibilita reflexões significativas sobre a formação oferecida.

A Figura 1, utilizada para essa análise, corresponde a um trecho recortado da seção referente às Competências dos Egressos, que descreve as competências esperadas dos estudantes formados no curso de Pedagogia–EAD, bem como os referenciais fundamentais para a atuação docente desse profissional.

Figura 2 - Competências dos Egressos

As Competências Gerais para ser professor requerem um olhar sensível para compreender as mudanças sociais e como elas impactam na vida. É entender o mundo do trabalho, os valores que permeiam as relações, a integração das novas tecnologias, as relações do ser humano com o meio ambiente, buscando refletir sobre seu pensar e agir por meio do exercício social, de forma crítica, reflexiva, participativa e transformadora de sua realidade.

(IFRO, 2021, p. 31)

Com base na Figura 1, é possível inferir que o termo Mundo do Trabalho é apresentado no PPC de modo a ressaltar que o professor formado no curso de Pedagogia–EAD não deve restringir-se à reflexão sobre sua própria prática, tampouco adotar uma visão rígida ou estática da sociedade. Pelo contrário, cabe-lhe acompanhar as transformações sociais e incorporar, em sua prática pedagógica, reflexões críticas acerca das implicações que essas mudanças produzem.

Dessa forma, compreende-se que, ao desenvolver uma leitura esclarecida sobre o mundo do trabalho, esse profissional poderá contribuir para o desenvolvimento local e regional, colaborando para a superação do dualismo histórico que marca a educação brasileira. Isso significa reconhecer a necessidade de integrar as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, rompendo com a fragmentação entre formações destinadas a diferentes grupos sociais.

incorporar à formação geral, a preparação para o trabalho, compreendido nos sentidos ontológico e histórico, que não implica apenas numa formação para atender às necessidades

do mercado capitalista, mas que permita aos educandos compreenderem o mundo do trabalho para dele participarem qualitativamente. (Xavier; Fernandes, 2019, p. 108)

Figura 3 - Estratégias de Flexibilização Curricular

Nesse processo de formação, é importante que o discente seja preparado para sua integração ao **mundo do trabalho**, tendo em vista sua atuação como profissional da área de Pedagogia. Assim sendo, serão desenvolvidas atividades por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão a fim de que o discente construa uma formação sólida e convergente com as tendências contemporâneas.

(IFRO, 2021, p. 54)

O trecho apresentado na Figura 2, retirado do tópico Estratégias de Flexibilização Curricular, evidencia que o termo Mundo do Trabalho é mobilizado em consonância com as Pedagogias Contra-hegemônicas. Nessa perspectiva, reafirma-se a defesa de uma efetiva democratização do saber — processo que, embora ainda utópico, depende da democratização mais ampla da sociedade. Mesmo diante desse horizonte, permanece a necessidade de avançar na adoção de medidas que tornem essa busca possível. Considerando que o mundo do trabalho se encontra em permanente transformação, o profissional da

Pedagogia também deve, ao longo de sua formação, desenvolver conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que o tornem “capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos de modo articulado para resolver problemas de prática social e produtiva” (Kuenzer, 1998, p. 3). Nesse contexto, o elo entre ensino, pesquisa e extensão assume papel central na formação do docente, pois promove o intercâmbio de experiências, favorecendo o diálogo entre o campo profissional e as reflexões pedagógicas. Assim, o professor em formação amplia sua capacidade de compreender tanto o exercício profissional quanto as relações de trabalho e de poder presentes nas instituições escolares.

Figura 4 - Curricularização da Extensão

A curricularização da extensão tem a finalidade de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão ao longo da trajetória acadêmica no respectivo curso; desenvolver uma relação interativa entre professores, técnicos administrativos e acadêmicos no desenvolvimento das atividades de extensão; atender a comunidade externa como processo de aplicação de soluções acadêmicas ou institucionais a questões do meio social, especialmente junto a grupos em vulnerabilidade socioeconômica e/ou ambiental; indução do desenvolvimento sustentável, especialmente no universo dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (APLs); e preparar os acadêmicos para sua atuação no **mundo do trabalho**, conforme as dinâmicas do meio social e seu perfil de formação.

O discurso hegemônico da educação profissional tem como eixo central a empregabilidade e a competitividade, privilegiando permanentemente os interesses do mercado. Em contraposição, a educação profissional defendida tanto pelo PDI do IFRO quanto pelo PPC do curso de Pedagogia-EAD se alinha a uma prática progressista, fundamentada em um currículo que compreende o trabalho como princípio educativo e o assume como categoria estruturante para a leitura crítica da sociedade. É isso que se evidencia na Figura 3: a categoria mundo do trabalho emerge articulada à relevância de que ensino, pesquisa e extensão estabeleçam relações interativas entre os profissionais da educação, de modo a produzir soluções que contribuam para a formação de futuros docentes capazes de romper com o discurso da falsa representatividade da categoria trabalho. Assim, reforça-se a busca por uma formação que possibilite ao estudante desenvolver amplamente sua capacidade crítica diante das questões que emergem da dinâmica social (Brito; Silva, 2022, p. 3).

Figura 5 - Planos de Disciplinas do Curso

PLANO DE DISCIPLINA				
Curso: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA				
Disciplina: História da Educação Brasileira e Rondoniense				Código: HEBR
CH Teórica:60	CH Prática:0	CH Extensão: 5h	CH ANP:48	CH Total: 60
Núcleo de Formação: Núcleo de Estudos Básicos - NEB				Período: 1º
Ementa				
A história da educação brasileira e a formação do povo brasileiro e rondoniense. Aspectos historiográficos da educação em Rondônia: imigração e educação. Estudo das concepções e práticas educativas ocorridas no Brasil e em Rondônia em diferentes contextos; articulação do processo educativo com a economia, a política, a cultura e a sociedade; concepções e práticas estabelecidas historicamente no processo de formação da educação brasileira e rondoniense, o registro da prática docente e a condição de escritor histórico.				
Objetivo Geral				
Utilizar a análise histórica como instrumento de compreensão e crítica de problemas educacionais locais e nacionais.				
Referências Básicas				

(IFRO, 2021, p. 135)

Figura 5 - Planos de Disciplinas do Curso

PLANO DE DISCIPLINA				
Curso: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA				
Disciplina: Sociologia da Educação				Código: SE
CH Teórica: 60	CH Prática: 00	CH Extensão: 5h	CH Total: 60h	
Núcleo: NEB Núcleo Educação Básica				Período: 1º
Ementa				
Introdução ao pensamento sociológico. Antecedentes históricos do surgimento da sociologia: Revolução industrial e Revolução Francesa. O pensamento sociológico de Comte, Marx, Durkheim e Max Weber. A sociologia da educação como sociologia do conhecimento e sociologia do poder. A relação cultura e educação. Classificações sociais. Sistemas de ensino e desigualdades. As teorias da reprodução. Educação e modos de dominação. Conhecimento e poder. Problemáticas brasileiras. Ser histórico e registro da prática docente.				
Objetivo Geral				
Compreender aspectos sociológicos que envolvam a educação no passado e no presente e relacioná-los com os aspectos filosóficos, políticos, econômicos e culturais contextualizados com a realidade social brasileira para que favoreça aos discentes recursos metodológicos de análise da educação como um fato sociológico.				
Referências Básicas				
ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: Educação e Emancipação. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-133.				
BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: A economia das trocas simbólicas. (Org. Sergio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 295- 336.				

(IFRO, 2021, p. 136)

Os trechos destacados nas imagens anteriores, constantes no Plano de Curso do PPC, permitem identificar que, embora a abordagem do mundo do trabalho não apareça explicitada nas disciplinas do curso de Pedagogia EAD, há elementos que dialogam com esse conceito sob uma perspectiva contra-

hegemônica. Isso se evidencia pela presença de autores como Adorno (1995) e Bourdieu (1974) — representantes, respectivamente, da teoria crítica e da teoria crítico-reprodutivista —, ambos vinculados a correntes teóricas que problematizam a reprodução das desigualdades sociais. Tais estudos apontam que a educação frequentemente funciona como um dos mecanismos utilizados pelos grupos dominantes para perpetuar a ideologia hegemônica; contudo, reconhecem também o potencial da educação como instrumento para tensionar, questionar e romper com essa lógica.

Ao analisarmos os Planos de Disciplina, percebemos que o curso busca promover uma formação pautada na criticidade, oferecendo possibilidades de superação de um ensino profissional e tecnológico conservador, historicamente subordinado à lógica da empregabilidade e às exigências do capital (Brito; Silva; Barros, 2022). Assim, evidencia-se um movimento de resistência à reprodução do modelo hegemônico, cujo foco se limita ao preparo do estudante para o mercado de trabalho, desconsiderando outras dimensões essenciais da formação humana. Nesse sentido, as propostas curriculares analisadas demonstram potencial para contribuir com a desconstrução dessa perspectiva reducionista, favorecendo a construção de práticas formativas que contemplem a complexidade do sujeito e de sua inserção crítica na sociedade.

4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: IDENTIFICANDO A PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS A RESPEITO DE SUA FORMAÇÃO

Para atender ao segundo objetivo específico — verificar, junto aos graduandos, como percebem o direcionamento de sua formação e qual a relevância de uma matriz curricular orientada para a emancipação do sujeito — utilizamos, como instrumento de produção e coleta de dados, um questionário aplicado por meio do Google Forms. Participaram da pesquisa quinze estudantes do curso de Pedagogia EAD.

A análise das respostas evidenciou que os graduandos apresentam uma compreensão marcada por contradições em relação aos conceitos norteadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Inseridos em uma sociedade capitalista, seus entendimentos refletem tensões próprias desse contexto: não

se configuram como totalmente emancipatórios, mas tampouco se mostram integralmente alinhados a uma visão alienada. Essa ambivalência pode ser observada nas respostas fornecidas à pergunta nº 12 do questionário: “O que você entende por Ensino Médio Integrado?”.

O ensino médio integrado não é necessariamente profissionalizante. Mais do que uma modalidade formal de educação profissional, o ensino médio integrado significa, aquele que integra as dimensões do trabalho — não do mercado de trabalho! —, da ciência e da cultura. (Aluno 4)

Uma pré-preparação de conhecimentos para o mercado de trabalho, e quando se aplica o técnico o aluno já sai do ensino médio instruído para o mercado de trabalho. (Aluno 5)

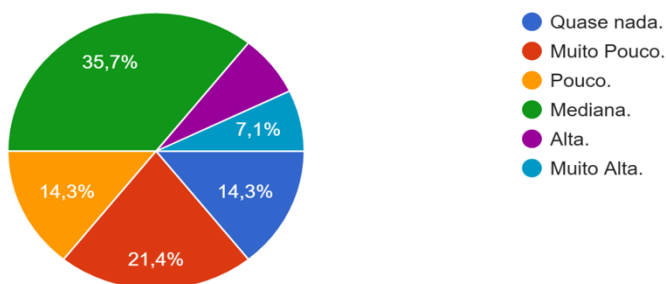
Uma modalidade bem interessante de muita importância onde o sujeito já vai estar saindo com uma profissão. (Aluno 8)

É a modalidade de Ensino Médio que integra o conhecimento teórico com curso técnico profissionalizante voltado para o mercado de trabalho. (Aluno 10)

Figura 6 – Questão 15 do questionário

15. Qual sua compreensão da categoria Formação Omnilateral?

14 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Ao propormos a pergunta nº 15, buscamos investigar a compreensão dos participantes acerca do conceito de formação omnilateral. Observamos que 35,7% dos respondentes declararam possuir uma compreensão mediana sobre o tema. Como discutido anteriormente, à luz de reflexões de diversos estudiosos, é inviável alcançar plenamente a formação omnilateral em uma sociedade capitalista, pois tal formação pressupõe, como afirma Duarte (2017, p. 102),

“uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais do qual fazemos parte”. Entretanto, essa impossibilidade estrutural não inviabiliza a necessidade de avançar na luta pela construção de práticas educativas que aproximem ao máximo a formação humana do ideal proposto por esse conceito.

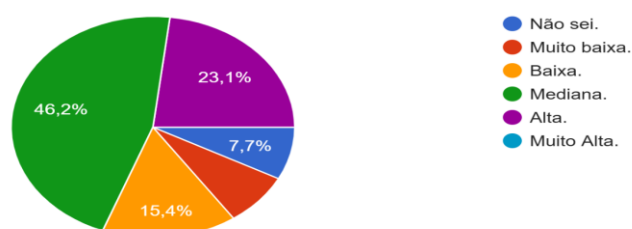
Duarte (2017) destaca, ainda, que essa busca é fundamental para o processo revolucionário socialista, cujo objetivo é superar as relações capitalistas de produção, possibilitando que as forças produtivas — materiais e ideativas — se desenvolvam integralmente a serviço da humanidade. Trata-se de um horizonte no qual o trabalho assume centralidade, não como instrumento de exploração, mas como atividade que garante as condições materiais indispensáveis à realização plena do ser humano, incluindo acesso adequado à alimentação, vestuário, moradia, transporte, entre outros direitos fundamentais.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que estudantes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — como os graduandos do curso de Pedagogia EAD do IFRO Campus Zona Norte — tenham acesso, durante sua formação, aos princípios conceituais que estruturam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A apropriação desses fundamentos permite compreender de maneira mais clara a própria formação, seus objetivos e pressupostos, bem como identificar a orientação pedagógica que embasa o curso e a instituição.

A pergunta nº 16, por sua vez, buscou identificar como os participantes compreendem a dualidade historicamente construída entre trabalho manual e trabalho intelectual. O gráfico a seguir apresenta as respostas fornecidas pelos graduandos:

Figura 7 – Questão 16 do questionário

16. No seu entendimento Trabalho Intelectual e Trabalho Manual são categorias que andam separadas?
13 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

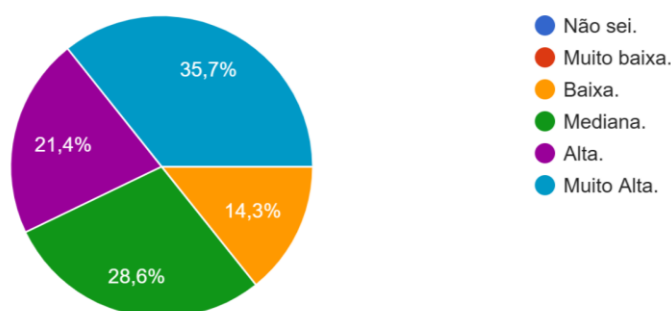
Com base nas respostas obtidas, podemos inferir que a maior parte dos participantes (46,2%) compreende o trabalho manual e o trabalho intelectual como categorias separadas. Tal percepção contraria o que sustentam as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), porém é importante destacar que essa concepção dualista possui raízes históricas profundas. As próprias bases da EPT afirmam que tal divisão foi construída ao longo do desenvolvimento das sociedades e que seu propósito é justamente superar essa dualidade estrutural. Ou seja, a EPT não ignora a realidade vigente, mas propõe caminhos teórico-metodológicos para ultrapassá-la.

Dessa forma, torna-se indispensável que a formação de professores que atuarão na EPT — especialmente daqueles que se formam em uma instituição de educação profissional — esteja fundamentada nos princípios que orientam essa modalidade de ensino. Tais fundamentos defendem que a educação profissional e tecnológica deve estar associada “ao respeito das múltiplas dimensões do sujeito” (BRITO; SILVA; BARROS, 2022), reconhecendo a centralidade do trabalho como categoria ontológica e formativa. Assim, contribui-se para que o futuro docente compreenda o indivíduo como ser histórico e social, capaz de relacionar, integrar e atribuir sentido às diversas dimensões do trabalho humano.

Figura 8 – Questão 17 do questionário

17. A Educação Profissional tem como seu principal objetivo formar mão-de-obra para o mercado de trabalho?

14 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A pergunta de n 17 buscou investigar se, na percepção dos participantes, a educação profissional teria como principal objetivo a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A maioria (35,7%) respondeu afirmativamente. Contudo, ao consultarmos o Observatório da EPT, verificamos que a Educação Profissional e Tecnológica tem como foco central preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Isso significa que sua função não se restringe à formação profissional imediata, voltada unicamente à inserção no mercado; ao contrário, envolve também — e de forma indissociável — a preparação do sujeito para atuar criticamente nas relações sociais e contribuir para o desenvolvimento coletivo.

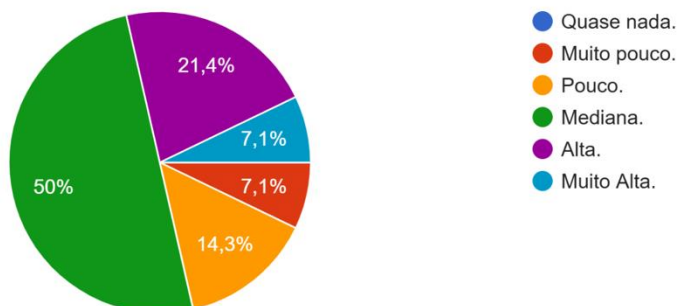
Tal formação ampliada somente é possível quando o percurso educativo assegura equilíbrio entre as ciências da natureza e as ciências sociais e humanas, permitindo que o estudante compreenda a complexidade das relações sociais e nelas possa intervir de maneira consciente (OLIVEIRA; FRIGOTTO, 2021). Diante disso, compreendemos que os alunos ainda possuem uma visão reduzida acerca dos objetivos da EPT e, conseqüentemente, acerca do próprio contexto formativo em que estão inseridos.

Essa constatação reforça a necessidade de que, logo no início da trajetória acadêmica, sejam explicitados aos estudantes os fundamentos teóricos e políticos da Educação Profissional e Tecnológica sob a perspectiva contra-hegemônica: quais autores estruturam esse campo, quais princípios o orientam e que projeto de sociedade a EPT defende e busca concretizar. Somente assim será possível consolidar uma compreensão mais ampla, crítica e coerente com os propósitos formativos da instituição.

Figura 9 – Questão 18 do questionário

18. Qual sua compreensão sobre pesquisa como Princípio Pedagógico?

14 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Quando questionados, na pergunta nº 18, sobre a compreensão que possuíam a respeito da pesquisa como princípio pedagógico — conforme apresentado na figura acima — metade dos alunos indicou ter uma compreensão mediana do conceito. Entendemos que essa percepção revela uma necessidade importante: cursos de licenciatura, especialmente aqueles ofertados pelos Institutos Federais, cuja finalidade envolve a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), devem assumir o desafio de formar profissionais autônomos, capazes de enfrentar e solucionar problemas complexos da sociedade, relacionados às suas áreas de formação e atuação.

Com base nessa análise, ressaltamos a relevância de que os estudantes tenham clareza sobre o papel da pesquisa em sua formação, compreendendo-a como princípio pedagógico. Ao ingressar em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o estudante precisa reconhecer que a pesquisa desempenha função central no processo formativo, pois visa colaborar para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais em qualquer nível ou modalidade da Educação Básica, como:

- interpretar teorias,

- relacionar conceitos,
- analisar criticamente,
- refletir,
- rejeitar ideias prontas,
- aprender com autonomia,
- buscar soluções e
- propor alternativas.

Como afirmam Valer, Brognoli e Lima (2017), é por meio desse caminho que o sujeito adquire condições de pensar por si, construir e reconstruir conhecimentos de forma crítica.

No âmbito do objetivo de compreender a percepção dos participantes acerca de sua formação, apresentamos a seguir a discussão das análises realizadas a partir das respostas registradas no questionário. O tratamento dos dados permitiu identificar duas categorias centrais, que iluminam o contexto formativo atual dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte:

1. Formação para o mercado de trabalho
2. Formação omnilateral

Essas categorias possibilitaram uma melhor compreensão das concepções dos participantes sobre o papel da Pedagogia na EPT, permitindo observar tensões entre um modelo formativo voltado prioritariamente ao mercado e outro que busca a emancipação humana, alinhado à perspectiva contra-hegemônica da Educação Profissional e Tecnológica.

Abaixo, apresentamos o Quadro 02, contendo as categorias e seus respectivos temas (conforme a imagem fornecida).

Quadro 02: Categorias e temas

Categorias	Temas
Formação para o mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Preparo para vida profissional - Demandas do mercado de trabalho atual - Transmissão de conhecimento e competências
Formação Omnilateral	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento integral do ser humano - Reconhecimento da escola no seu potencial democrático

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

4.3 FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

A categoria “formação para o mercado de trabalho” diz respeito ao modo como parte dos estudantes compreende sua formação, concebendo-a principalmente como preparação para inserção no mercado, enquanto mão de obra qualificada para o exercício de profissões. Essa categoria reúne três temas: preparo para a vida profissional, demandas do mercado de trabalho atual e transmissão de conhecimentos e competências. A seguir, discutimos cada um deles, articulando-os aos fragmentos das respostas dos participantes do questionário.

No que se refere ao preparo para a vida profissional, observa-se que as respostas dos participantes se alinham à lógica da Pedagogia Hegemônica, uma vez que suas percepções refletem aquilo que o modelo econômico vigente entende como ideal: a divisão histórica entre uma educação profissional voltada às camadas populares e uma formação científica e superior destinada às camadas mais abastadas da pirâmide socioeconômica.

Como destacam Lorenzet, Andreolla e Paludo (2020), é evidente que os educandos, enquanto sujeitos da aprendizagem, demonstram interesse em se qualificar para a realidade do mundo do trabalho capitalista. Isso se explica pela concepção, muitas vezes naturalizada, de que os meios de produção pertencem à iniciativa privada, restando aos trabalhadores — sobretudo oriundos das classes populares — apenas a alternativa de vender sua força de trabalho para garantir sobrevivência e evitar a constante ameaça do desemprego.

As falas dos estudantes deixam claro que, para eles, o trabalho aparece como sinônimo de dignidade, valorização e sustento, sendo entendido como condição indispensável para assegurar a própria existência. Nessa lógica, sua formação acaba marcada pela competição e pela individualidade: para permanecer no mercado, o trabalhador precisa ajustar-se continuamente à dinâmica econômica vigente, alicerçada em metas de produtividade e em relações competitivas (Lorenzet; Andreolla; Paludo, 2020).

Assim, alguns participantes compreendem que os conceitos ligados à educação profissional se relacionam diretamente com um processo de garantia de futura empregabilidade, como demonstram os fragmentos apresentados na figura acima.

Uma pré-preparação de conhecimentos para o mercado de trabalho, e quando se aplica o técnico o aluno já sai do ensino médio instruído para o mercado de trabalho. (Aluno 5)

Uma modalidade bem interessante de muita importância onde o sujeito já vai estar saindo com uma profissão. (Aluno 8)

A princípio, observamos que as concepções apresentadas por parte dos estudantes refletem aquilo que Mészáros (2017) caracteriza como a “valorização do mundo das coisas” em detrimento da “desvalorização do mundo dos homens”.

Ou seja, os participantes tendem a interpretar sua formação a partir de uma lógica meritocrática que, como afirmam Oliveira e Frigotto (2021), “esconde e mascara todas as desigualdades” estruturais presentes na sociedade.

No que se refere às “demandas do mercado de trabalho”, é importante lembrar que, como discutido na contextualização histórica da EPT no Brasil, a partir da década de 1990 ocorreu uma significativa expansão da educação profissional, orientada a atender às transformações científicas, tecnológicas e organizacionais da sociedade. Entretanto, como destaca Mandredi (2002 apud Rego; Rosa; Prados, 2021), essa vinculação entre escola e qualificação para o trabalho não é uma característica histórica da educação: originalmente, a escola destinava-se a “preparar grupos seletos para o exercício do comando, do poder e da direção social”, e não à formação ampla e técnica das classes trabalhadoras.

Apesar disso, notamos que muitos participantes da pesquisa compreendem a escola — e, de modo particular, a educação profissional — como uma instituição cuja finalidade central seria preparar trabalhadores ajustados às demandas do setor produtivo, reforçando uma perspectiva empresarial e alinhada à lógica capitalista de formação para o mercado.

É fundamental reconhecer que a escola não deve ignorar que o trabalhador necessita inserir-se no mundo do trabalho. Contudo, tal inserção precisa ocorrer “na perspectiva de promover acesso ao saber científico e tecnológico”, assegurando ao trabalhador não apenas a capacidade de produzir, mas também a possibilidade de usufruir daquilo que produz e dos benefícios decorrentes desse processo.

Algumas respostas dos estudantes evidenciam essa compreensão mais restrita e mercadológica da educação profissional, reforçando a concepção de que a formação deve priorizar a adequação às exigências imediatas do mercado de trabalho.

“É uma modalidade educacional pensada para o preparo de novos profissionais” (Aluno 6)

“A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma

modalidade educacional que visa preparar indivíduos para o mercado de trabalho, fornecendo conhecimentos técnicos e práticos específicos para determinadas áreas profissionais.” (Aluno 7)

Educação Profissional e Tecnológica refere-se a um tipo específico de educação voltada para preparar indivíduos para o mercado de trabalho, focando tanto em conhecimentos práticos e técnicos quanto em competências profissionais específicas. Esse tipo de educação visa capacitar os estudantes para atuarem em diversas áreas produtivas da economia, utilizando tecnologias modernas e práticas atualizadas. Geralmente, envolve cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial e continuada, com o objetivo de integrar teoria e prática de maneira eficaz, proporcionando uma preparação direcionada para as demandas do mercado de trabalho contemporâneo. (Aluno 13)

A partir das respostas apresentadas pelos participantes, é possível inferir que suas percepções sobre a Educação Profissional ainda estão fortemente influenciadas pelas propostas pedagógicas e educacionais estruturadas conforme a lógica da reorganização social decorrente do desenvolvimento industrial. Tal lógica reafirma uma “tradição secular, em que os filhos da classe trabalhadora têm, nas escolas de formação profissional de nível básico e médio, uma das suas principais opções de formação, voltadas exclusivamente para o trabalho” (Durães, 2009). Desse modo, as compreensões dos estudantes revelam traços de uma leitura tradicional e adaptativa da EPT, vinculada à preparação estrita para o mercado.

Ao compararmos as respostas da questão 6 (de múltipla escolha) com as da questão 9 (discursiva) — que buscavam identificar a compreensão dos alunos sobre o conceito de Educação Profissional e Tecnológica — observamos que, embora na questão 6 a maioria (42,9%) tenha declarado possuir uma compreensão mediana do que seja EPT, tal compreensão não se mostra efetivamente elaborada. Isso porque, nas respostas discursivas, os estudantes mobilizam concepções alinhadas aos pressupostos da pedagogia hegemônica, como evidenciado nos fragmentos apresentados anteriormente. Essas respostas reforçam uma visão restrita da EPT, associada predominantemente à formação de mão de obra e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho, distanciando-se das perspectivas críticas e emancipadoras que fundamentam a concepção contra-hegemônica da Educação Profissional e Tecnológica.

[Educação Profissional e Tecnológica] Acredito que seja algo voltado para o profissionalismo, algo relacionado ao mercado de trabalho. Já a tecnológica seria relacionada a evoluir, melhorar em relação à própria profissão. (Aluno 12)

É evidente a necessidade de que os conceitos fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sejam apresentados de forma explícita aos alunos inseridos nesse contexto nos Institutos Federais. Apenas com essa compreensão é possível desenvolver um olhar crítico sobre o próprio processo formativo. Com o domínio das bases que orientam a EPT, os estudantes podem distinguir entre uma perspectiva hegemônica — que reforça uma formação alienada e subordinada aos interesses do capitalismo — e uma perspectiva contra-hegemônica, cujo propósito é romper com a subordinação aos ideais do mercado e promover uma formação integral, contemplando todas as dimensões do sujeito.

Observamos, em algumas respostas ao questionário, que parte dos participantes compreende a educação como um instrumento voltado ao desenvolvimento ou aprimoramento de competências conforme as exigências de qualificação profissional colocadas pela sociedade capitalista, orientada pelas demandas e necessidades do sistema produtivo. Essa percepção evidencia a força do discurso hegemônico na construção do entendimento que os estudantes têm sobre sua formação.

[Ensino Médio Integrado] É uma modalidade bem interessante de muita importância onde o sujeito já vai estar saindo com uma profissão. (Aluno 8)

[Mundo do Trabalho] É onde você aprende a lidar com as cobranças do mundo externo, conhece as necessidades da sociedade e principalmente dos empregadores. (Aluno 11)

Entendo que há áreas da educação voltadas especificamente para a formação para o mundo de trabalho e que é uma educação muito rasa, pois é algo muito mecânico. (Aluno 12)

O terceiro tema identificado — transmissão de conhecimento e competências — evidencia uma compreensão alinhada às bases da pedagogia hegemônica. Conforme explica Ramos (2016), os processos formativos orientados pelo desenvolvimento ou aprimoramento de competências estão sustentados em uma “pedagogia definida por seus objetivos e métodos e

validada pelas competências que se pretende produzir”. Em outros termos, trata-se de uma pedagogia voltada a desenvolver nos sujeitos ações e comportamentos demandados pelo processo produtivo, isto é, pelo mercado capitalista.

Nesse modelo, espera-se que o professor identifique obstáculos e os transforme em situações-problema capazes de orientar sua prática. Assim, sua função passa a ser a de “negociar e conduzir projetos com os alunos”, selecionando desafios que ganhem significado e produzam mobilização no processo de aprendizagem.

A autora também adverte que a pedagogia das competências frequentemente assume um viés neotecnista, reduzindo as competências a desempenhos observáveis e mensuráveis. Desse modo, desconsidera a complexidade do conhecimento, rebaixando-o ao simples ato de executar tarefas. A atividade competente, nessa perspectiva, baseia-se em um acúmulo gradativo de comportamentos individuais, o que reforça a ênfase na performance e nas habilidades isoladas.

Essa lógica produz uma estrutura curricular fragmentada, organizada em módulos e itinerários formativos distintos que visam responder às demandas variáveis do mundo do trabalho. Como observa Ramos (2016), à medida que os meios de produção se transformam, as empresas passam a exigir novas competências, obrigando os trabalhadores a readequar-se continuamente. A educação, por sua vez, é convocada a acompanhar essas mudanças, instaurando aquilo que a autora denomina “rotatividade formativa”. Nesse modelo, um “currículo flexível” passa a ser compreendido como um dispositivo que oferece ao trabalhador diversas oportunidades de atualização e requalificação frente às instabilidades produtivas — reforçando, portanto, o caráter utilitarista dessa pedagogia, cujo eixo é a relação direta entre aprendizagem e empregabilidade.

Nesse cenário, torna-se evidente que os valores associados à pedagogia hegemônica fundamentam-se no individualismo, na adaptação permanente e na flexibilização, orientando a educação a ajustar o sujeito às exigências do setor

produtivo. A formação deixa, assim, de priorizar a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente construídos e passa a centrar-se na criação de “oportunidades” alinhadas às necessidades do mercado.

Em contrapartida, as pedagogias contra-hegemônicas propõem uma formação que possibilite ao sujeito compreender o mundo material e social, enfrentá-lo e transformá-lo. Essa perspectiva defende que o conhecimento só se torna vivo quando entendido a partir de sua historicidade, isto é, quando se reconhece que ele foi produzido porque a humanidade, ao longo do tempo, se defrontou com problemas reais que demandaram soluções (Ramos, 2016, p. 73).

4.4 FORMAÇÃO OMNILATERAL

Nesta categoria, denominada “formação omnilateral”, analisamos como parte dos participantes percebe sua formação a partir da perspectiva de que o desenvolvimento humano deve abranger todas as suas dimensões. Essa compreensão dialoga diretamente com o conceito de formação omnilateral, cuja proposta não se limita ao preparo técnico-profissional, mas visa integrar dimensões sociais, políticas, culturais e humanas, possibilitando ao estudante uma visão ampla e articuladora dos saberes.

Como explicam Ciavatta e Ramos (2012), as políticas que estruturam a organização institucional brasileira são marcadas pelo positivismo, uma vez que desconsideram a complexidade e a totalidade das relações que os sujeitos estabelecem com a natureza, com a sociedade, com as tecnologias e com as políticas. Esse viés reducionista também ignora as condições concretas em que ocorre a educação da maioria da população: escolas precarizadas, profissionais da educação desvalorizados e submetidos a baixos salários, além de um sistema que historicamente marginaliza o trabalho docente. Nessa lógica, parte da educação profissional tem se constituído dentro de uma visão fragmentada e dual, reproduzindo desigualdades entre as classes sociais desde o período colonial — especialmente ao manter a separação entre a formação geral, destinada às elites para ingresso no ensino superior, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, voltada às camadas populares (Ciavatta; Ramos,

2012).

É justamente esse dualismo educacional, amplamente discutido na literatura da área, que a Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos Institutos Federais busca superar. Tal superação implica romper com modelos que reproduzem diferenciações de qualidade, como cursos mais breves e reduzidos para a população pobre, em contraste com formações mais densas e qualificadas para os grupos privilegiados.

Durante a análise dos questionários, observamos que alguns participantes já compreendem sua formação sob o prisma da omnilateralidade. Para esses sujeitos, a educação deve refletir uma concepção de formação humana que prioriza a integração entre trabalho, ciência e cultura, articulando-os de forma inseparável no processo formativo (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 31).

Nesse contexto, o tema “desenvolvimento integral do ser humano” emerge como central. Uma formação pautada nessa concepção possibilita ao estudante compreender as relações sociais de produção e reconhecer que essas relações são históricas, contraditórias e determinadas pelas forças produtivas. Tal entendimento se ancora no princípio do trabalho como eixo educativo, orientado para oferecer ao sujeito a compreensão histórica e social dos conhecimentos desenvolvidos e apropriados a partir do trabalho humano.

Essa perspectiva aparece expressivamente nas respostas de alguns participantes, revelando indícios de uma compreensão mais crítica e abrangente sobre a própria formação.

É uma proposta pedagógica que visa preparar os jovens e trabalhadores para o mundo do trabalho. O objetivo é que os estudantes se tornem cidadãos plenos, capazes de intervir na sociedade e no mundo do trabalho. (Aluno 4)

O Trabalho como Princípio Educativo é uma abordagem pedagógica que valoriza a integração entre teoria e prática, proporcionando aos estudantes oportunidades de aprendizagem significativa por meio de atividades laborais. Esse conceito parte da premissa de que o trabalho não é apenas uma forma de produção econômica, mas também um meio educativo essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos. (Aluno 6)

É uma formação que garante ao adolescente, ao jovem e ao

adulto o direito às condições necessárias para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país e integrado dignamente à sociedade, e, também, à diversidade dos sujeitos. (Aluno 8)

A partir das falas dos participantes, é possível identificar um pensamento crítico e mais esclarecido acerca de como a formação ofertada pelos Institutos Federais deve se constituir. Os estudantes apontam para a necessidade de uma formação fundamentada no trabalho como princípio pedagógico, na qual teoria e prática não sejam tratadas de maneira dicotômica, mas articuladas com igual relevância. Tal perspectiva recusa a hierarquização entre atividades intelectuais e manuais, compreendendo que ambas se complementam e são indispensáveis ao desenvolvimento humano.

Nessa abordagem, a educação não se limita a adaptar o indivíduo às condições dadas da realidade social; ao contrário, busca capacitá-lo para intervir ativamente e transformá-la. Essa compreensão aparece de forma explícita na fala de um dos participantes da pesquisa, evidenciando a assimilação de uma visão crítica e alinhada às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

Formação para o mercado de trabalho ou mundo do trabalho refere-se ao processo educacional e formativo que prepara indivíduos para ingressar e atuar de maneira eficaz e competente no ambiente profissional. Isso envolve não apenas adquirir conhecimentos teóricos e habilidades técnicas específicas relacionadas a uma determinada profissão ou setor econômico, mas também desenvolver competências transversais e socio emocionais essenciais. (Aluno 13)

Alguns participantes demonstram compreender que o processo educacional não deve limitar-se ao preparo para o trabalho em seu caráter estritamente produtivo, orientado pelos interesses do mercado. A Educação Profissional e Tecnológica deve, simultaneamente, buscar formar cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, assumindo uma postura crítica e autônoma. Nesse horizonte, o estudante deixa de ser um mero receptor da ação educativa e passa a ser reconhecido como sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem, tornando-se protagonista na construção de seu conhecimento.

Dessa forma, reafirma-se que a EPT ultrapassa a concepção restrita de formação de mão de obra. Embora seja evidente a necessidade de preparar o estudante para atuar no mundo do trabalho, é igualmente fundamental reconhecer que a EPT se estrutura em três eixos indissociáveis — ensino, pesquisa e extensão. Assim, não deve ser reduzida ao desenvolvimento de atividades práticas, pois sua concepção formativa pressupõe uma articulação integrada entre esses eixos, conforme ressalta Couto (2025, p. 37), ao defender que a EPT precisa caminhar em direção a ações verdadeiramente indissociáveis como base de sua proposta integradora.

Esse entendimento se vincula à própria natureza do trabalho humano. Embora seres humanos e animais intervenham sobre a natureza para transformá-la, é exclusivamente o ser humano que realiza essa intervenção por meio de uma ação teleológica, formulada no plano do pensamento. É essa intencionalidade que confere singularidade ao gênero humano. Nesse sentido, uma educação orientada para o desenvolvimento integral do sujeito enfatiza o trabalho em sua dimensão ontológica, compreendendo que educar e ser educado integra o próprio ato de produzir e transformar a realidade (Mota, 2020).

Entretanto, a consolidação histórica da divisão social do trabalho — que separa trabalho manual e trabalho intelectual — fortaleceu o modelo capitalista de educação, cuja função é alinhar o sujeito aos objetivos de reprodução do capital. Esse modelo impõe um processo de alienação e deu origem à escola capitalista, que cumpre duas funções fundamentais: (1) transmitir conhecimentos voltados à formação da mão de obra que operará e manterá a estrutura produtiva e; (2) difundir valores que reforçam os interesses da classe dominante, buscando assegurar sua continuidade.

Para superar essa perspectiva alienadora, é indispensável conceber a escola em seu potencial democrático e emancipador. É nesse contexto que se insere o próximo tema analisado, no qual os participantes indicam perceber em sua formação elementos que rompem com os princípios da escola capitalista e sinalizam uma aproximação com ideais de transformação social, como evidenciado nas falas apresentadas a seguir.

A Formação Integrada visa proporcionar uma educação mais completa e relevante, preparando os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação ativa e crítica na sociedade, promovendo um desenvolvimento pessoal e profissional mais holístico e equilibrado. (Aluno 13)

[Ensino Médio Integrado] É o desenvolvimento emocional e a diversidade de conhecimentos, culturas e identidades. Trata-se, portanto, de uma visão de ensino e aprendizagem que reconhece a escola em seu potencial democrático e acolhedor. (Aluno 9)

Observa-se a relevância de uma escola orientada por uma perspectiva formativa que aponte para a omnilateralidade, buscando o pleno desenvolvimento do ser humano. As respostas dos participantes indicam que o curso de Pedagogia-EAD do IFRO Zona Norte manifesta características alinhadas a essa concepção, valorizando a formação intelectual, a educação física e o ensino politécnico. Este último, conforme destaca Manacorda (2011, apud Mota, 2020, p. 60), possui a função de “transmitir fundamentos científicos gerais inerentes aos principais processos produtivos modernos, ao mesmo tempo que deve permitir que o aluno compreenda o manuseio de instrumentos necessários ao desempenho de diversas profissões”.

A partir desse entendimento, reafirmamos que a escola, em seu caráter democrático, deve possibilitar ao futuro trabalhador condições para desenvolver todas as dimensões de sua humanidade. Para isso, tanto a instituição quanto seus docentes precisam compreender o trabalho como princípio educativo, reconhecendo-o em sua dimensão ontológica e formativa. Nesse sentido, evidencia-se a importância de que estudantes de cursos de licenciatura — como o de Pedagogia-EAD do IFRO Campus Porto Velho Zona Norte — tenham clareza acerca das bases conceituais que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica. Afinal, é nesse contexto que sua própria formação se insere.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, com o intuito de apresentar o terceiro e último objetivo específico, buscamos sistematizar os saberes identificados nas análises realizadas, articulando-os de forma consolidada. Esses saberes, conforme interpretação desta pesquisadora, dizem respeito aos conceitos basilares da Educação Profissional, considerando a percepção que os alunos demonstraram possuir acerca de sua própria formação.

Como esclarecem Pasqualli, Vieira e Castaman (2018), a finalidade do Mestrado Profissional é contribuir para o desenvolvimento social, científico-tecnológico e cultural do país. Diferentemente do Mestrado Acadêmico — cujo foco principal é a formação de pesquisadores — o Mestrado Profissional possui caráter mais tecnológico e aplicado, orientado para a qualificação de profissionais capazes de responder às demandas sociais e organizacionais do mundo do trabalho. Nesse sentido, destaca-se a relevância do Produto Educacional, que visa elaborar um material no qual “entrecruzam-se alguns princípios da formação do pesquisador com a necessidade da aplicabilidade por meio da partilha entre os conhecimentos produzidos pelo mestrando” (Pasqualli; Vieira; Castaman, 2018, p. 114).

A partir das análises desta pesquisa, foi desenvolvido um Caderno de Apoio, com o propósito de contribuir para a reflexão acerca das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e facilitar a compreensão das categorias fundamentais que a estruturam. O material busca ampliar a clareza dos estudantes sobre como se configura uma formação verdadeiramente emancipadora, permitindo-lhes compreender o contexto educativo em que estão inseridos.

A seguir, apresentamos a estrutura do material elaborado, construída com base nas respostas dos participantes ao questionário, na análise dos documentos institucionais e nas revisões bibliográficas realizadas ao longo do estudo.

5.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL

O Caderno de Apoio tem como finalidade subsidiar a reflexão acerca dos conceitos basilares que orientam a formação profissional e tecnológica, contribuindo para a elucidação, por parte dos formandos dos Institutos Federais, das categorias fundamentais que estruturam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A elaboração desse material resultou da consolidação dos saberes identificados entre os estudantes do curso de Pedagogia-EAD do IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte, bem como do mapeamento de produções acadêmicas que abordam a temática e apresentam, de forma clara, a relevância dos conceitos discutidos. Assim, o Caderno foi construído a partir do diálogo entre a percepção dos discentes e os referenciais teóricos que fundamentam a EPT na perspectiva contra-hegemônica.

O material foi organizado de modo a garantir ampla divulgação e acessibilidade, estando disponível tanto em versão impressa, quanto em versão digital, possibilitando sua utilização em diferentes espaços formativos, seja na formação inicial, seja na formação continuada de professores que atuarão na Educação Profissional e Tecnológica.



Fonte: Produto Educacional, 2025.

Pretendeu-se elaborar um material relevante, capaz de colaborar com a apresentação dos conceitos fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tanto para os estudantes que já estão em formação nos cursos de licenciatura, quanto para aqueles que ainda ingressarão nos Institutos Federais. Considera-se essencial que os discentes tenham clareza acerca da perspectiva pedagógica que orienta sua formação, especialmente quando esta se desenvolve no âmbito da EPT.

O Caderno de Apoio, intitulado “Conhecendo conceitos básicos da EPT”, possui 20 páginas e foi organizado de forma didática, com um design que busca facilitar a compreensão do leitor. O material foi estruturado em quatro partes fundamentais:

Primeira parte – Apresenta, de maneira sucinta e contextualizada, o público ao qual a educação profissional foi inicialmente destinada em seus primórdios históricos.

Segunda parte – Expõe, por meio de uma linha do tempo, as principais fases de desenvolvimento da EPT no Brasil, desde sua origem até os dados

mais recentes.

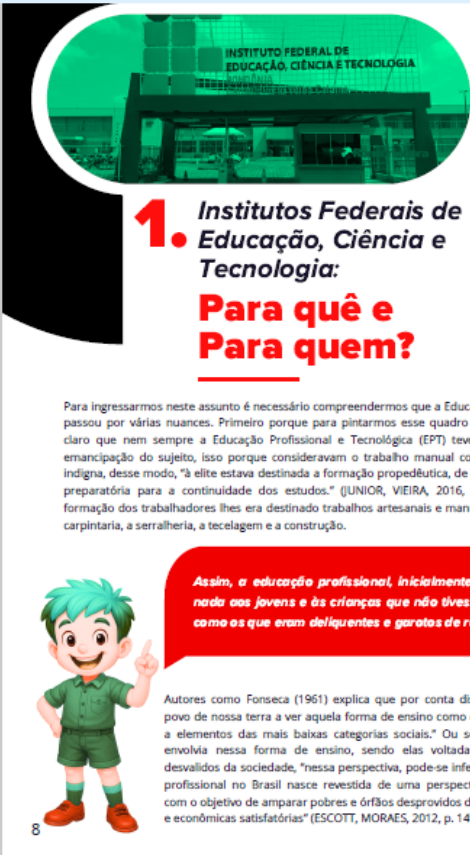
Terceira parte – Discute as características das pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas, estabelecendo diferenças conceituais essenciais para a compreensão da formação no contexto dos IFs.

Quarta parte – Apresenta os conceitos basilares da EPT sob a perspectiva contra-hegemônica, perspectiva esta que orienta as práticas formativas dos Institutos Federais, por defender uma formação que considere o trabalho como princípio educativo e vise à formação integral do sujeito.

Figura 11 - Organização do material educacional

Sumário

- 2** Descrição técnica do produto educacional
- 3** Ficha Catalográfica
- 4** Apresentação dos Autores
- 5** Composição do IFRO
- 6** Objetivos do Produto Educacional
- 7** Sumário
- 8** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Para quê e para quem?
- 9** Linha do tempo da EPT no Brasil
- 11** Você sabia?
- 12** Pedagogia Hegemônica e Contra-Hegemônica
- 14** Perspectiva Contra-Hegemônica dentro da EPT
- 18** Considerações finais



**1. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:
Para quê e Para quem?**

Para ingressarmos neste assunto é necessário compreendermos que a Educação Profissional já passou por várias nuances. Primeiro porque para pintarmos esse quadro precisamos deixar claro que nem sempre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) teve como objetivo a emancipação do sujeito, isso porque consideravam o trabalho manual como uma atividade indigna, desse modo, "à elite estava destinada a formação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos." (JUNIOR, VIEIRA, 2016, p. 154) Quanto à formação dos trabalhadores lhes era destinado trabalhos artesanais e manufatureiros como a carpintaria, a serralheria, a tecelagem e a construção.

Assim, a educação profissional, inicialmente, era destinada aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como os que eram delinquentes e garotos de rua

Autores como Fonseca (1961) explica que por conta disso "habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais." Ou seja, a elite não se envolvia nessa forma de ensino, sendo elas voltada para atender os desvalidos da sociedade, "nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias" (ESCOTT, MORAES, 2012, p. 1494)

Fonte: Produto Educacional, 2025.

A intenção do material é contribuir para a introdução aos conhecimentos fundamentais que compõem as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferecendo suporte teórico inicial aos estudantes. Além disso, busca apresentar propostas de aprofundamento que possibilitem uma compreensão mais ampla e crítica do contexto educacional e político no qual se desenvolve sua formação. Dessa forma, objetiva-se favorecer que os discentes ampliem sua capacidade de análise sobre os princípios que orientam a EPT, reconhecendo suas especificidades, finalidades e implicações no processo formativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciar meus estudos neste Mestrado Profissional oferecido pelo Instituto Federal de Rondônia, já havia sido aluna de um IF tanto na graduação quanto na pós-graduação lato sensu. Contudo, durante minha formação docente para a EPT na especialização, percebi que não tive contato explícito com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Somente ao ingressar no ProfEPT passei a conhecer e aprofundar os princípios estruturantes dessa modalidade, que são fundamentais para compreender e atuar conscientemente no contexto formativo de um Instituto Federal.

Foi a partir dessa constatação que buscamos responder à seguinte questão: qual a percepção dos alunos do curso de Pedagogia-EAD do IFRO, Campus Porto Velho Zona Norte, acerca de sua formação?

Ao longo da pesquisa, verificou-se que há contradições importantes no modo como os participantes compreendem sua trajetória formativa no âmbito de um Instituto Federal. A análise do PPC, dos documentos institucionais e das respostas ao questionário revelou que parte dos estudantes ainda associa a formação à lógica do mercado, reforçando uma visão instrumental e utilitarista da docência. Paralelamente, emergem percepções que dialogam com uma perspectiva contra-hegemônica, indicando compreensão — ainda que incipiente — da necessidade de uma formação que considere o sujeito em sua totalidade e que compreenda o trabalho como princípio educativo. Essas tensões refletem não apenas as diferentes experiências dos graduandos, mas também os desafios históricos da própria EPT no Brasil, marcada pela dualidade estrutural e pela influência das exigências do capitalismo contemporâneo.

Os resultados sinalizam que, embora haja esforços institucionais para fundamentar a formação docente na Pedagogia Histórico-Crítica e nos princípios da EPT, ainda é necessário fortalecer estratégias pedagógicas que tornem esses conceitos mais explícitos e compreensíveis desde o início do curso. Isso implica ampliar o debate teórico, visitar práticas curriculares, elaborar materiais formativos e fomentar processos que promovam, de fato, a compreensão crítica do mundo do trabalho, da educação politécnica e da formação omnilateral.

Assim, esta pesquisa contribui para o campo da Educação Profissional e Tecnológica ao evidenciar a importância de aprofundar as discussões sobre as concepções que orientam a formação dos futuros docentes, sobretudo daqueles que irão atuar nos Institutos Federais. O Produto Educacional — um Caderno de Apoio — emerge como ferramenta potencial para subsidiar esse processo, ao oferecer fundamentos teóricos e reflexões que podem colaborar para minimizar as lacunas identificadas.

Por fim, reafirma-se que formar professores para a EPT exige não apenas mudanças estruturais, mas um movimento contínuo de reflexão crítica, diálogo e resistência. Somente assim será possível consolidar uma formação docente orientada para a emancipação humana e para a construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social.

A formação de professores para a Educação Profissional continua sendo temática central na comunidade acadêmica e deve permanecer alinhada às bases conceituais da EPT para superar lacunas históricas. Urge a necessidade de aplicação explícita e sistemática dos referenciais teóricos que sustentam a superação da dualidade educacional, começando pelo conhecimento da história da modalidade, do projeto de ser humano que se pretende formar e do tipo de sociedade que se busca construir.

Entretanto, cabe destacar que as considerações aqui apresentadas são inacabadas e demandam aprofundamento em novas pesquisas. Trata-se de um tema urgente, que requer maior produção acadêmica, ampliação dos debates e consolidação das discussões já iniciadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1968), “Lei n. 5.540/68”, de 28 de novembro de 1968. Brasília, **Diário Oficial**, n. 231, de 29/11/1968.

BRASIL (1968), “Lei n. 5.692/71”, de 11 de agosto de 1971. Brasília, **Diário Oficial** de 12/08/1971.

BRITO, Leonardo Leônidas de; SILVA, Lais Rodrigues da; BARROS, Rodrigo Trevisano de. Currículo contra-hegemônico na EPT e suas relações com a centralidade do trabalho. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 24, n. 2, p. 470-480, 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 1 set. 2025.

COUTO, Andressa Freire Ramos. *A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na EPT: uma proposta para o planejamento integrador no Ifes – Campus Colatina*. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. **XI Anped Sul–Reunião Científica Regional da Anped, UFPR, Curitiba–Paraná**, 2016.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Crise capitalista e educação brasileira**, p. 101-122, 2017.

DURÃES, Marina Nunes. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Educ. Real**, p. 159-175, 2009.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981a.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**, v. 5, p. 35-58, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. 361 p.

LIMA, Aline da Costa Luz de; TAVARES, Kamilla Assis; FERNANDES-SOBRINHO, Marcos. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é local de disputas entre dois projetos de educação. O projeto hegemônico, voltado à formação para o mercado de. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: Série Reflexões na Educação Volume 8**, p. 113, 2020

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Editora Fiocruz, 2006.

LORENZET, Deloíze; ANDREOLLA, Felipe; PALUDO, Conceição. Educação Profissional e Tecnológica (EPT): os desafios da relação trabalho-educação. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 2, p. 15-28, 2020.

MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo do tempo presente. **São Paulo: Boitempo**, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Boitempo Editorial, 2017.

OLIVEIRA, Ramon de. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**, n. 32, 2009.

MOTA, Karla Rodrigues et al. A “travessia”: a formação omnilateral no curso técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em movimento: perspectivas atuais Belo Horizonte, nov. de**, 2010.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. 2008.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT e sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. **Editora Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 13-27, 2021.

PACHECO, Eliezer. Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. **Curitiba: Instituto Federal do Paraná**, v. 5, n. 05, p. 13-24, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Tecnológica:(re) conceituando a (contra) hegemonia. **Editora Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 28-43, 2021.

REGO, Fátima Aparecida; ROSAS, Iris Renata de Carvalho; PRADOS, Rosália Maria Netto. Educação Profissional e Tecnológica como alternativa de acesso ao mercado de trabalho. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 14585-14596, 2021.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 978-85-85701-09-3.

VALER, Salete; BROGNOLI, Ângela; LIMA, Laura. A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional. **Fórum linguístico**, v. 14, n. 4, p. 2785-2803, 2017.

XAVIER, Thays Ribeiro Torres Magalhães; FERNANDES, Natal Lânia Roque. Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 11, 2019

Pesquisa sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, perspectiva sobre o mundo do trabalho.

Prezado Respondente,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sob responsabilidade da mestrandia Cleice Teixeira Fernandes e orientação do prof. Dr. Aginaldo Pereira intitulada: "A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Curso de Pedagogia EAD do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto Velho Zona Norte: A perspectiva de graduandos sobre o mundo do trabalho."

O objetivo dessa pesquisa é investigar se os graduandos em formação do curso de Pedagogia-EAD do Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho/Zona Norte, têm conhecimento sobre a perspectiva que sua formação está sendo direcionada, se para o mundo do trabalho, onde a formação do sujeito é pensada de forma omnilateral, ou se para o mercado de trabalho, onde as bases da formação têm sido pensadas de acordo com o modelo vigente de uma formação acrítica, mantenedora do capitalismo.

Portanto, solicitamos sua colaboração no sentido de responder ao questionário que se segue. O questionário é composto por 20 perguntas, entre perguntas objetivas e descritivas, o tempo médio necessário para respondê-las é de 50 minutos. Responda todas as questões de forma consciente e coerente com sua percepção. Os riscos associados são mínimos, pois se você se sentir constrangido e desconfortável para emitir sua opinião ao responder esse questionário pode encerrar sua participação a qualquer momento. As respostas serão analisadas em termos globais e você não será identificado individualmente. A sua participação é voluntária.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: i) você responde o questionário se quiser, podendo a qualquer momento se recusar a responder as perguntas; ii) você pode deixar de participar da pesquisa em qualquer momento sem precisar de justificativa para isso; iii) caso o participante tenha algum gasto durante a participação da pesquisa, terá direito ao ressarcimento. Você pode entrar em contato com o pesquisador para dúvidas e esclarecimentos.

Ao enviar o questionário, você estará concordando em participar da pesquisa nos termos informados nessa carta. Agradecemos sua participação! Para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser obtidos com os pesquisadores.

1. Cleice Teixeira Fernandes, mestrandia do ProfEPT pelo Instituto Federal de Rondônia - Campus Porto Velho Calama; telefone: (69) 98109-6520; e-mail:

2. Eba! Você está entre os nossos possíveis participantes. Agora explicarei melhor sobre a pesquisa.

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Curso de Pedagogia EAD do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto Velho Zona Norte: A perspectiva de graduandos sobre o mundo do trabalho", conduzida por Cleice Teixeira Fernandes, mestrandia no Programa de Pós-Graduação de Educação Profissional e Tecnológica.

1. Dados sobre a pesquisa científica

Título: "A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Curso de Pedagogia EAD do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto Velho Zona Norte: A perspectiva de graduandos sobre o mundo do trabalho." Pesquisadora: Cleice Teixeira Fernandes Orientadora: Prof. Dr. Aginaldo Pereira

2. Termo de consentimento

Esta pesquisa almeja investigar se os graduandos em formação do curso de Pedagogia-EAD do Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho/Zona Norte, têm conhecimento sobre a perspectiva que sua formação está sendo direcionada, se para o mundo do trabalho, onde a formação do sujeito é pensada de forma omnilateral, ou se para o mercado de trabalho, onde as bases da formação têm sido pensadas de acordo com o modelo vigente de uma formação acrítica, mantenedora do capitalismo. A fim de que esta pesquisa se efetive, precisamos da sua colaboração. Por esse motivo gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da presente pesquisa. A qualquer momento o (a) Sr. (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Caso queira participar, fique ciente que sua participação nesta pesquisa consistirá em preencher um questionário online do discente em Pedagogia contendo 20 questões. O tempo estimado para respondê-las será em média 50 minutos, e terá o prazo de 10 dias para responder o questionário.

Toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos, alguns dos riscos que a presente pesquisa apresenta consiste em que os alunos que participarem da pesquisa podem ser submetidos ao risco de desconforto no momento de responder às perguntas do questionário. Além disso, pode haver o risco de danos à confidencialidade dos dados da pesquisa, incômodo, vergonha ao se deparar com alguma pergunta que não queira responder, cansaço devido ao tempo que terá que ficar na frente de dispositivo (celular, notebook) para responder as perguntas, imprecisão na divulgação de resultados. Como medidas mitigatórias para evitar os riscos mencionados serão tomadas as seguintes providências: • Garantia do direito de livre expressão ao responderem o questionário digital e participarem da entrevista; • Caso o aluno tenha algum gasto decorrente da participação da pesquisa, ele terá direito a ressarcimento.

• Assegurado o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, poderá também guardar em seus arquivos uma cópia do

cleicefernandes@gmail.com

2. Professor Dr. Aginaldo Pereira, docente do Programa de Mestrado do IFRO/ProfEPT - Campus Calama; e-mail: aginaldo.pereira@ifro.edu.br

1. E-mail *

Pesquisa sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, perspectiva sobre o mundo do trabalho.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)

documento. • Assegurada à confidencialidade e a privacidade. Isso será possível pela segurança que será dada aos dados coletados e pela forma de tratamento dos dados na pesquisa. • Quanto ao armazenamento dos dados que serão coletados, por meio do questionário digital • Garantia que os pesquisadores farão o armazenamento adequado dos dados coletados no questionário online e entrevistas e, depois de concluída a pesquisa será feito o arquivamento em nuvem dos documentos por cinco anos, no Google Drive restrito aos pesquisadores. • Esclarecer o total sigilo e privacidade quanto a sua identificação, e que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Após a realização da pesquisa serão apresentados os resultados e o produto educacional para os sujeitos da pesquisa, pelo e-mail dos participantes informado no TCLE. O resultado e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicações em diferentes meios. O (A) Sr. (a) poderá ter acesso a qualquer tempo aos dados da pesquisa, eliminando possíveis dúvidas. Você receberá uma via deste TCLE.

3. Informações dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa e seus contatos:

Para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser obtidos com os pesquisadores.

1. Cleice Teixeira Fernandes, mestrandia do ProfEPT pelo Instituto Federal de Rondônia - Campus Porto Velho Calama; telefone: (69) 98109-6520; e-mail: cleicefernandes@gmail.com
2. Professor Dr. Aginaldo Pereira, docente do Programa de Mestrado do IFRO/ProfEPT - Campus Calama; e-mail: aginaldo.pereira@ifro.edu.br

Para quaisquer esclarecimentos quanto a questões de ética envolvendo seres humanos e a sua participação nesta pesquisa, podem ser obtidos junto ao Comitê de Ética do Instituto Federal de Rondônia pelo e-mail: cepi@ifro.edu.br ou pelo telefone: (69) 2182-9611 ou pelo endereço Avenida Lauro Sodré, 6500 – Bairro: Aeroporto, CEP 76.803-260. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com "mínimo público", que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

4. Consentimento pós-esclarecido

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e tendo entendido o que me foi explicado, portanto, eu concordo em participar como voluntário (a) dessa pesquisa.

Marcar apenas uma oval.

Declaro que li, compreendi o TCLE e ACEITO participar da pesquisa.

Declaro que li, compreendi o TCLE e NÃO ACEITO participar da pesquisa.

Via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Se você quiser receber uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixe aqui seu endereço de e-mail.

3. E-mail:

Pesquisa sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, perspectiva sobre o mundo do trabalho.

Instruções e preenchimento do questionário - discente do curso de Pedagogia-EAD, IFRO - Porto Velho/Zona Norte.

Caso o Sr. (a) se recuse a participar e de continuar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo, sendo assegurado o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.

- Os preenchimentos das perguntas **NÃO SÃO OBRIGATORIAS**, assim o Sr. (a) tem toda liberdade de não preencher algumas questões, deixando-as sem respostas (em branco), contudo é muito importante para a execução da pesquisa.

- As questões relacionadas a sexo e idade são relevantes pois serve para caracterizar a amostra da pesquisa.

4. Caracterização Acadêmica

1. Identificação (numeração aleatória):

Declaro que li, compreendi o TCLE e NÃO ACEITO participar da pesquisa.

Via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Se você quiser receber uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixe aqui seu endereço de e-mail.

3. E-mail:

Pesquisa sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, perspectiva sobre o mundo do trabalho.

Instruções e preenchimento do questionário - discente do curso de Pedagogia-EAD, IFRO - Porto Velho/Zona Norte.

Caso o Sr. (a) se recuse a participar e de continuar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo, sendo assegurado o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.

- Os preenchimentos das perguntas **NÃO SÃO OBRIGATORIAS**, assim o Sr. (a) tem toda liberdade de não preencher algumas questões, deixando-as sem respostas (em branco), contudo é muito importante para a execução da pesquisa.

- As questões relacionadas a sexo e idade são relevantes pois serve para caracterizar a amostra da pesquisa.

4. Caracterização Acadêmica

1. Identificação (numeração aleatória):

5. 2. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino

6. 3. Qual a sua idade?

7. 4. Formação Acadêmica:

Marcar apenas uma oval.

- Curso Tecnológico
 Licenciatura
 Bacharelado
 Mestrado
 Doutorado

8. 5. Condição Profissional:

Marcar apenas uma oval.

- Sem ocupação profissional
 Trabalho em tempo parcial
 Trabalho em período de 40 a 44 horas semanais.

5. 2. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino

6. 3. Qual a sua idade?

7. 4. Formação Acadêmica:

Marcar apenas uma oval.

- Curso Tecnológico
 Licenciatura
 Bacharelado
 Mestrado
 Doutorado

8. 5. Condição Profissional:

Marcar apenas uma oval.

- Sem ocupação profissional
 Trabalho em tempo parcial
 Trabalho em período de 40 a 44 horas semanais.

9. 6. Qual sua compreensão sobre a Educação Profissional e Tecnológica?

Marcar apenas uma oval.

- Quase nada
 Muito pouco
 Pouco
 Mediana
 Alta
 Muito alta

10. 7. A quem ou ao que você atribui o fato de ter buscado a formação para se tornar professor(a)?

Marcar apenas uma oval.

- Dom, vocação, afinidade com os conteúdos da disciplina.
 Influência de um familiar parente ou amigo.
 Influência de algum (s) professor (s) durante a vida escolar.
 Mais oportunidades de trabalho.

11. 8. O que você entende que seja a Educação?

15. 12. O que você entende por Ensino Médio Integrado?

16. 13. Para você o que significa o Trabalho como Princípio Educativo?

17. 14. Qual sua compreensão do conceito de Formação Humana Integral?

18. 15. Qual sua compreensão da categoria Formação Omnilateral?

Marcar apenas uma oval.

- Quase nada.
 Muito Pouco.
 Pouco.
 Mediana.
 Alta.
 Muito Alta.

12. 9. O que você entende por Educação Profissional e Tecnológica?

13. 10. Você considera que os professores da instituição possuem formação para trabalhar na perspectiva do Mundo do Trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- Quase nada
 Muito Pouco.
 Pouco.
 Mediana.
 Alta.
 Muito Alta.

14. 11. Você considera que as disciplinas estudadas no curso de Pedagogia-EAD do IFRO campus Porto Velho/Zona Norte estão voltadas para uma formação do Mundo do Trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- Quase nada.
 Muito pouco.
 Pouco.
 Mediana.
 Alta.
 Muito Alta.

19. 16. No seu entendimento Trabalho Intelectual e Trabalho Manual são categorias que andam separadas?

Marcar apenas uma oval.

- Não sei.
 Muito baixa.
 Baixa.
 Mediana.
 Alta.
 Muito Alta.

20. 17. A Educação Profissional tem como seu principal objetivo formar mão-de-obra para o mercado de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- Não sei.
 Muito baixa.
 Baixa.
 Mediana.
 Alta.
 Muito Alta.

21. 18. Qual sua compreensão sobre pesquisa como Princípio Pedagógico?

Marcar apenas uma oval.

- Quase nada.
- Muito pouco.
- Pouco.
- Mediana.
- Alta.
- Muito Alta.

22. 19. O que você entende por formação para o mercado de trabalho ou o mundo do trabalho?

23. 20. O que você entende por Formação Integrada?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL



Caderno de apoio Conhecendo Conceitos Básicos da EPT

Cleice Teixeira Fernandes
Aginaldo Pereira

Produto Educacional

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado



Descrição técnica do produto educacional

Origem do Produto Educacional
Trabalho de dissertação "A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Curso de Pedagogia EAD do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto Velho Zona Norte: A perspectiva de graduandos sobre o mundo do trabalho"

Área de Conhecimento
Ensino

Produto Educacional
Caderno de Apoio: Conhecendo conceitos básicos da EPT

Objetivo do Produto Educacional
Disponibilizar informações sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de contribuir para ampliar o conhecimento referente aos princípios norteadores da EPT

Público Alvo
Estudantes e professores(as)

Categoria do Produto Educacional
Material textual com informações sobre conceitos básicos de Educação Profissional e Tecnológica



Epetezinho, nosso guia por esse conteúdo!



Apresentação dos Autores

■ Cleice Teixeira Fernandes



Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO) com o projeto de pesquisa intitulado: A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Curso de Pedagogia EAD do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto Velho Zona Norte: A perspectiva de graduandos sobre o mundo do trabalho.



■ Aginaldo Pereira



Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB (2017). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT no IFRO - Campus Porto Velho, Calama. E-mail: aginaldo.pereira@ifro.edu.br.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Fernandes, Cleice Teixeira
Caderno de apoio [livro eletrônico] : conhecendo conceitos básicos da EPT / Cleice Teixeira Fernandes, Aginaldo Pereira. -- Porto Velho, RO : Ed. dos Autores, 2025.
PDF

ISBN 978-65-01-84023-9

1. Educação profissional e tecnológica 2. Prática de ensino 3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação I. Pereira, Aginaldo. II. Título.

25-321957.0 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Instituto Federal de Rondônia

Reitor
Moisés José Rosa Souza

Pró-reitoria de ensino
Sheylla Chediak

Pró-reitoria de pesquisa, inovação e pós-graduação
Xênia de Casto Barbosa

Pró-reitoria de extensão
Fernanda Oliveira Costa de Goes

Pró-reitoria de planejamento e administração
Ivanilson Parente da Silva

Pró-reitor de desenvolvimento institucional
Mauro Henrique Miranda de Alcântara

Diretor-geral do campus Cacoal
Leonardo Pereira Leocádio

Direção de ensino
Sari Possari

Chefe do Dape - Departamento de Apoio ao Ensino
Darlene Mary Campos

Departamento de Assistência ao Estudando - Depae
Ana Cláudia Oliveira

Coord. do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE
Livia Catarina Matoso dos Santos Telles



Objetivos do Produto Educacional

Este Produto Educacional foi elaborado a partir da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (ProFEPT). A pesquisa foi realizada no campus Zona Norte de Porto Velho-RO, com os alunos do curso de licenciatura em Pedagogia-EAD.

O objetivo da pesquisa foi investigar qual a percepção dos graduandos do curso de Pedagogia-EAD do Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho/Zona Norte acerca de sua formação. Assim, a investigação aconteceu no IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte, a partir da identificação que os alunos do curso possuem da categoria Mundo do Trabalho.

Após análise dos dados e suas respectivas interpretações, produzimos este Caderno de Apoio como forma de apresentar aos estudantes os conceitos que norteiam a EPT numa perspectiva contra-hegemônica, visando elucidar como a EPT está para a emancipação do sujeito.

Sumário

- 2 Descrição técnica do produto educacional
- 3 Ficha Catalográfica
- 4 Apresentação dos Autores
- 5 Composição do IFRO
- 6 Objetivos do Produto Educacional
- 7 Sumário
- 8 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Para quê e para quem?
- 9 Linha do tempo da EPT no Brasil
- 11 Você sabia?
- 12 Pedagogia Hegemônica e Contra-Hegemônica
- 14 Perspectiva Contra-Hegemônica dentro da EPT
- 18 Considerações finais



1. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Para quê e Para quem?

Para ingressarmos neste assunto é necessário compreendermos que a Educação Profissional já passou por várias nuances. Primeiro porque para pintarmos esse quadro precisamos deixar claro que nem sempre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) teve como objetivo a emancipação do sujeito, isso porque consideravam o trabalho manual como uma atividade indigna, desse modo, "à elite estava destinada a formação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos." (JUNIOR, VIEIRA, 2016, p. 154) Quanto à formação dos trabalhadores lhes era destinado trabalhos artesanais e manufatureiros como a carpintaria, a serralheria, a tecelagem e a construção.

Assim, a educação profissional, inicialmente, era destinada aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como os que eram delinquentes e garotos de rua



Autores como Fonseca (1961) explica que por conta disso "habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais." Ou seja, a elite não se envolvia nessa forma de ensino, sendo elas voltada para atender os desvalidos da sociedade, "nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias" (ESCOTT, MORAES, 2012, p. 1494)



Linha do tempo da EPT no Brasil

*Elaborado pelo autor com base em dados do Observatório da EPT

Os principais marcos jurídicos, ou seja, os principais marcos que evidenciam a institucionalização da Educação Profissional no Brasil podem ser representados na linha de tempo a seguir.

- 1909**
Escola de aprendizes e artesãos: O Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, o que foi um grande passo para o redirecionamento da educação profissional no Brasil, pois tinham como horizonte de atuação atender as necessidades oriundas da indústria.
- 1942**
Criação do Senai: Reforma Capanema promulgada, consistindo em um conjunto de leis orgânicas que reformaram o sistema educacional brasileiro. Estabeleceu um sistema de três graus e introduziu os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal e também criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).
- 1961**
1ª Lei de Diretrizes Básicas da Educação: Estabeleceu diretrizes para a educação em geral, considerou a educação profissional como um componente da educação nacional, reconhece os cursos profissionalizantes para acesso ao superior.
- 1982**
EPT torna-se facultativa a cada escola: Através da Lei nº 7.044 houve a flexibilização da obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau.
- 1988**
Nova Constituição: A Educação passou a ser direcionada com objetivo de preparar para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Art. 205 da Constituição Federal).
- 1946**
Criação do Senac: Visando garantir qualificação e o aperfeiçoamento dos comerciantes, tendo suas atribuições definidas pelos Decretos nº 8.621 e 8.622, subordinado à Confederação Nacional do Comércio (CNC).
- 1971**
EPT torna-se obrigatória: O segundo grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. O Brasil vivia "o milagre econômico" e havia necessidade de mão de obra qualificada, por conta da industrialização acelerada. O aluno recebia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional.
- 1996**
Preparação da jovem para vida social, política e produtiva: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 em seu Art. 1º parágrafo 2º esclarece que a educação escolar deve estar vinculada com o mundo do trabalho e a prática social.
- 1997**
EPT torna-se distinta do Ensino Médio: Com a promulgação do Decreto nº 2.208, de 1997, o ensino médio retorna ao seu caráter de ensino propedêutico, tornando a articulação entre ensino médio e profissional cada vez mais remota.
- 1999**
Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia: Início da expansão de Cursos Superiores de Tecnologia.
- 2004**
EPT integrada ao Ensino Médio Regular: Através do Decreto nº 5.154 foi resgatada a possibilidade de integrar a Educação Profissional Técnica (EPT) ao Ensino Médio.
- 2008**
Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e IFs: Portaria normativa nº 12, de 14 de agosto de 2006 - Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, § 1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006.
- 2017**
EPT articulada ao Ensino Médio Regular: A Lei 13.415, de 2017 estabelece a reforma do Ensino Médio, introduzindo cinco itinerários formativos da parte diversificada onde a EPT se encaixa.
- 2018**
Cursos Técnicos, Qualificações Profissionais e Aprendizagem: Resolução CNE/CEB nº 03 define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. EPT é classificada em curso técnico de nível médio, qualificações profissionais ou programa de aprendizagem profissional.
- 2020**
4ª Edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos: Resolução CNE/CEB nº 03 de 2020.
- 2021**
Definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais: Resolução CNE/CP nº 01 define as diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para EPT.
- 2023**
Lei nº 14.645/2023: Determina a criação de uma Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

10

2. Você Sabia?

Informações essenciais sobre a EPT para você ficar por dentro do tema!

- a) Modalidades para todos os gostos**
A EPT oferece diversas modalidades sendo elas Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós Graduação e também pode ser articulada a Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- b) No mundo do trabalho, mas com responsabilidade social**
A EPT não tem somente a finalidade de preparar o indivíduo para o exercício de profissões, mas também contribuir para que o cidadão possa se inserir no mundo do trabalho e na vida em sociedade visando o preparo para o exercício da cidadania.
- c) Formação multidimensional do aluno**
A EPT visa superar a dualidade do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, apontando para um cidadão que seja formado em todas as dimensões da vida no processo educativo.



3. Pedagogia Hegemônica e 3. Contra-Hegemônica

Entendendo as diferenças das duas correntes

A busca pela transformação da sociedade

Como o trabalho é marcado por uma divisão histórica entre o saber e o fazer, onde insistiam e ainda insistem muitas vezes em separar as atividades manuais das atividades de pensar/planejar, é necessário relembrarmos que a Educação Profissional e Tecnológica em alguns momentos foi marcada por essa dualidade. Era pautada em uma pedagogia hegemônica, que visa a manutenção da ordem social, contudo, as bases conceituais da EPT buscam uma transformação da sociedade, por meio de uma pedagogia contra-hegemônica, de uma educação reflexiva e contextualizada.

Característica	Pedagogia Hegemônica	Pedagogia Contra-Hegemônica
Objetivo	Manter a ordem existente, correspondendo aos interesses	Transformar a sociedade.
Enfoque	Transmitir conhecimentos visando a adaptação à ordem	Participar de forma reflexiva, buscando a transformação.
Metodologia	Passiva, autoritária	Ativa, participativa
Conteúdo	Conhecimento engessado aos interesses dominantes.	Conhecimento contextualizado, interesses sociais
Relação Professor-Aluno	Vertical, autoritária	Horizontal, dialógica

Elaborado pelo autor com dados do MCTE/2008

Para saber mais

Artigo

Dermeval Saviani - Construindo a contra-hegemonia a partir pedagogia histórico-crítica

4. Perspectiva contra-hegemônica dentro da EPT

Baseada em uma perspectiva que busca a transformação da sociedade, a EPT possui conceitos e princípios norteadores que a direcionam.

São conceitos basilares da EPT:

- a. **Formação Humana Integral**
- b. **Trabalho como Princípio Educativo**
- c. **Pesquisa como princípio pedagógico**
- d. **Ensino Médio Integrado**
- e. **Mundo do trabalho**

Vamos abordar em detalhes cada um deles a seguir.



Leia com atenção cada um dos conceitos!

a. Formação Humana Integral

Seres humanos como históricos e sociais.

Formação completa para leitura do mundo e para atuação como cidadão integrado a sua sociedade política.

Concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos.



"A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escárnio dos conhecimentos que estão na sua gênese científica-tecnológica e na sua apropriação histórico-social." (RAMOS, 2014, p. 86)

Para saber mais

Artigo
Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação



13

Análise do texto Vamos refletir?

Com base no artigo "Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação", de Maria Clavotta e Marise Ramos, reflita sobre as seguintes questões:

Questão 1

Como o conceito de trabalho como princípio educativo pode contribuir para uma formação mais integral e crítica dos estudantes?

Questão 2

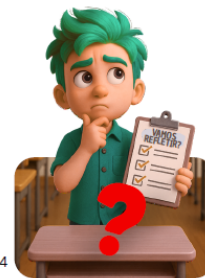
O que significa "dualidade educacional" no contexto histórico do ensino médio e da educação profissional no Brasil?

Questão 3

O que significa integrar trabalho, ciência e cultura no processo formativo?

Questão 4

Como o ensino médio integrado pode servir como "travessia" para a superação da dualidade de classes?



14



b. Trabalho como Princípio Educativo



Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social." (RAMOS, 2014, p. 90)



O ser humano se faz humano pelo trabalho. Ele habilita as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões.

c. Pesquisa como Princípio Pedagógico



"Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados "pacotes fechados" de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos." (RAMOS, 2014, p. 93)

Para saber mais



Artigo
O Trabalho como Princípio Educativo

15

Hora da análise Reflexão aprofundada

Com base no artigo "O Trabalho como Princípio Educativo", de Acácia Kuenzer, reflita sobre as seguintes questões:

Questão 1

Quais as principais críticas de Kuenzer à forma como o ensino médio brasileiro se organiza historicamente?

Questão 2

Como a proposta de Kuenzer articula educação e emancipação da classe trabalhadora?

Questão 3

É possível, segundo o texto, superar a dualidade estrutural dentro do sistema capitalista?



16



d. Ensino Médio Integrado

Sentidos de Integração

Filosófico

Integração no sentido filosófico converge com a concepção de formação consociada, no sentido de buscar integrar no currículo, na prática pedagógica, na prática escolar as dimensões da vida.

Político

No seu sentido político visa a compreensão de que a educação profissional e a educação básica são indissociáveis.

Epistemológico

Tentativa de integração dos conhecimentos numa totalidade.

(Elaborado pela autora com base no artigo de RAMOS, 2014)

O Ensino Médio Integrado

[...] possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, o ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenhavam uma formação integral do sujeito trabalhador.

(KLUENZER e GRABOWSKI, 2006, p. 9)

E. Mundo do Trabalho

Veja abaixo uma tabela comparativa das principais características do mercado de trabalho e do mundo do trabalho.

MERCADO DE TRABALHO	MUNDO DO TRABALHO
Concepção voltada para o atendimento da demanda do capital	Concepção orientada para inserção social do indivíduo de forma crítica na sociedade
Conformidade com o modelo de acumulação do capital, onde o ensino é organizado de forma que	Formadora de cidadãos críticos
A educação é direcionada a promover ações pontuais voltadas aos requerimentos emergenciais	Caráter emancipatório

"Formar para o mundo seria propiciar condições para que os educandos compreendam o trabalho e as relações que se estabelecem neste processo no sistema capitalista, dando a estes sujeitos consciência de classe, de forma que façam uma leitura crítica do mundo capitalista. [...] A educação para o mundo do trabalho se diferencia da educação para o mercado pelo seu caráter político. Vislumbra a possibilidade de transformação social, através da conscientização política dos trabalhadores. Já a educação para o mercado, se limita à preparação técnica destes trabalhadores para atenderem a demanda do capital."
(QUINTÃO; OLIVEIRA, 2020, p. 145)



Texto complementar

Leia o texto a seguir e analise as questões propostas.

Artigo
"O Mundo do Trabalho como Espaço de Aprendizagem do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional"



Questão 1

Qual é a importância de articular o trabalho e a educação para uma formação humana integral?

Questão 2

Quais são as principais consequências sociais da flexibilização e precarização do trabalho mencionadas no texto?

Questão 3

De que forma o ensino integrado pode preparar o aluno não apenas para o emprego, mas também para o exercício da cidadania?

5. Considerações finais

Este Produto Educacional foi elaborado a partir da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (ProFEPT). A pesquisa foi realizada no campus Zona Norte de Porto Velho-RO, com os alunos do curso de licenciatura em Pedagogia-EAD.

O objetivo da pesquisa foi investigar qual a percepção dos graduandos do curso de Pedagogia-EAD do Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho/Zona Norte acerca de sua formação. Assim, a investigação aconteceu no IFRO – Campus Porto Velho Zona Norte, a partir da identificação que os alunos do curso possuem da categoria Mundo do Trabalho.

Após análise dos dados e suas respectivas interpretações, produzimos este Caderno de Apoio como forma de apresentar aos estudantes os conceitos que norteiam a EPT numa perspectiva contra-hegemônica, visando elucidar como a EPT está para o emancipação do sujeito.

Sugestões de uso deste Produto Educacional

01 - Formação de Professores

Cursos de Licenciatura em Pedagogia, EAD ou áreas afins

02 - Disciplinas Introdutórias

Aplicar em Cursos Técnicos, Graduação Tecnológica e Pós-Graduação em EPT

03 - Ensino Médio Integrado (EMI)

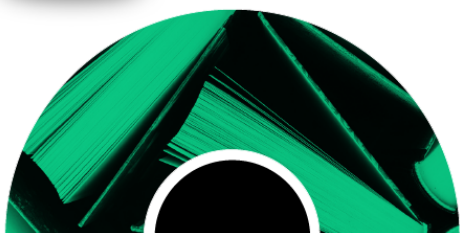
Discutir conceitos basilares que sustentam o EMI, como a Formação Humana Integral, o Trabalho como Princípio Educativo e a Pesquisa como Princípio Pedagógico

04 - Reuniões e encontros

Encontros e reuniões pedagógicos e também na Formação Continuada de Docentes

05 - EJA

Ações do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no contexto da EPT



21

Referências



VIEIRA, Alboni Marisa Dudaque Pianovskij; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. *Revista Interações*, v. 12, n. 40, 2016.

Fonseca, C. S. (1961). *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica.

Escott, C. M. & Moraes, M. A. C. de. (2012). *História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil". (pp. 1492-1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, n. 05, p. 13-24, 2014.

KUENZER, A; GRABOWSKI, G. *Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.298-318, jan. 2006.

QUINTÃO, ANELISA DE CASTRO; DE OLIVEIRA, Atualpa Luiz. *CURRÍCULOS DE CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES/CONCOMITANTES DO IFSUDESTE-MG: FORMAÇÃO PARA O MERCADO OU PARA O MUNDO DO TRABALHO*. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 5, n. 2, p. 126-150, 2021.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação*. *Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

VIEIRA, Josimar de Aparecido et al. *O mundo do trabalho como espaço de aprendizagem do ensino médio integrado à educação profissional*. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 45, p. 306-318, 2021.

22

Vamos aprender sobre a
**Educação Profissional e
Tecnológica (EPT)?** Leia este
caderno atentamente!
Inclusive, se preferir, acesse a
versão digital do material!

Versão digital

Acesso gratuito

