

REVISTA
L

Labor

ISSN: 1983-5000 - NÚMERO 28 - VOL. 01 - JUL/DEZ 2022



Edição Jul/Dez 2022

Nº 28, Vol. 01

<http://www.periodicos.ufc.br/labor/index>



Fortaleza/Ceará
Maio/2024



Publicado no Brasil

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

Prof. Dr. Custódio Luis Silva Almeida

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação

Prof^a Regina Celia Monteiro de Paula

Diretora Faculdade de Educação

Prof^a Heulália Charalo Rafante

Coordenador Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Valdemarin Coelho Gomes

Coordenador Linha de Pesquisa em Filosofia e Sociologia da Educação

Prof. Alcides Fernando Gussi

FICHA CATALOGRÁFICA

O46e NETO, Enéas Arrais de Araújo; PESCE, Sebastian *Et All* (Org.s)

Revista Labor – Edição 28 Volume 01. Fortaleza: Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC e Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP/IFCE. Maio de 2024.

118f.

ISSN – 1983-5000

1. Educação. 2. Ensino 3. Economia Política 4. Formação dos Trabalhadores 5. Lutas Sociais. 6. Educação Profissional. 7 Mundo do Trabalho.

I. Revista. II Título

LABOR / BS

CDU – 377:06

Expediente

Editores-Chefes

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França

Editor-associado

Dra. Elenilce Gomes de Oliveira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Ceará, Brasil

Dr. Jerciano Pinheiro Feijó - Instituto Federal do Ceará - IFCE, Fortaleza, Ceará, Brasil

Conselho Editorial (Nacional e internacional)

Dr. Arno Münster, Universidade de Amiens - Paris, França

Dra. Iracy Picanço, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil (*In Memoriam*).

Dr. Jerciano Pinheiro Feijó - Instituto Federal do Ceará - IFCE, Fortaleza, Ceará, Brasil

Dra. Maria José Pires Barros Cardozo, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Maranhão, Brasil

Dra. Neusa Maria Dal Ri, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.

Dr. Ricardo Antunes, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil

Dr. Paolo Nosella, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Brasil

Conselho Científico (Nacional e internacional)

Dra. Ariana Cosme, Universidade do Porto, Portugal.

Dra. Antonia de Abreu Sousa, - IFCE, Ceará, Brasil

Dra. Aparecida Neri de Sousa, Unicamp, São Paulo, Brasil

Dr. Carlos Bauer de Souza, Uninove, São Paulo, Brasil

Dr. Domingos Leite Lima Filho, UTFPR, Paraná, Brasil

Dr. Edson Caetano, UFMT, Mato Grosso, Brasil

Dr. Erasmo Miessa Ruiz, UECE, Ceará, Brasil

Dr. Evilasio da Silva Salvador - UNB, Brasília, Brasil

Dra. Francisca das Chagas S. Lima, UFMA, Brasil

Dr. Francisco José Lima Sales, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Gabriel Grabowski, FEEVALE, Rio Grande do Sul, Brasil

Dr. Jerciano Pinheiro Feijó - Instituto Federal do Ceará - IFCE, Fortaleza, Ceará, Brasil

Dr. Joaquim Antônio de Sousa Pintassilgo, Universidade de Lisboa, Portugal

Dra. Joice Estacheski, SEEDPR, Paraná, Brasil

Dra. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, UFRJ, Brasil

Dr. Marcelo Pustilnik de Almeida Vieira, UFSM, Brasil

Dra. Maria Aparecida Ciavatta, UFF, Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Marise Nogueira Ramos, UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Marinalva Vilar de Lima, UFCG, Paraíba, Brasil

Dr. Océlio Jackson Braga, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Paulo Sergio Tumolo, UFSC, Santa Catarina, Brasil

Dr. Rocco Lacorte, UnB, Brasília, Brasil

Dr. Pedro Francisco Gonzalez, Universidade dos Açores - UAC, Portugal

Dra Raquel Varela, Universidade Nova Lisboa, Portugal

Dr. Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Dr. Rony Cláudio de Oliveira Freitas, IFES, Brasil

Dra. Selma Borghi Venco, Unicamp, São Paulo, Brasil

Dra. Sonia Maria Rummert, UFF, Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra, UECE, Brasil

Dra. Yanina Débora Maturro, Universidade de Córdoba, Córdoba, Argentina

Capa

Lilian Maria Alves Pinheiro - <https://www.behance.net/godlyclouds>

Parecerista Ad-hoc

Rafael Garcia Campos - PUC/SP

Luciana Jesus de Souza - PMRJ

Fabício Oliveira da Silva - UEFS

Marcio Malta - IFT

Elisa Ribeiro - IFTM

Maria Aparecida dos Santos Ferreira – IFRN

Francisco Elton Martins de Souza – UFC

Helenice Ramires Jamur – UFPR

Regina Celia Palacio LAMBIASE – IFB

Andreza Lima – IFPE

Arthur Breno Stürmer – IFFAR

Dartel Ferrari Lima – UNIOESTE

Milena Nunes Alves de Sousa – UNIFIP

Elenilce Gomes de Oliveira – IFCE

Gustavo dos Santos Souza - UCDB

Sumário

Nota dos Editores

Apresentação Geral

Eneas de Araújo Arrais Neto

06

A concepção de linguagem na formação de professores de língua materna dos anos iniciais do ensino fundamental: o que orientam os documentos oficiais?

Karina de Oliveira Lima, Liédja Lira da Silva Cunha

07 – 28

Ensino Médio Integrado no CEFET/RJ campus Maracanã: concepções de integração em disputa

Cristiana Rosa Valença, Vanessa de Oliveira Brunow, Fernanda Zerbinato Bispo Velasco, Marta Maximo-Pereira, Renata Rufino da Silva, Suelen Pestana Cardoso

29 – 52

Representações sociais da saúde e as relações de trabalho na contemporaneidade: escuta de trabalhadores da construção civil

Caroline Urias Challouts, Lucas França Garcia, Marcelo Picinin Bernuci, Tânia Maria Gomes da Silva

53 – 72

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio pós-LDB/1996

contradições, avanços e recuos

Tamiris Possamai, Shilton Roque dos Santos , André Ricardo Oliveira

73 – 97

Ensino de História, TICs e sala de aula invertida: discutindo as pandemias

Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto, Lílian Gobbi Dutra Medeiros, Cínthia Maria Felício, Marco Antônio de Carvalho, Léia Adriana da Silva Santiago

98 – 118

Apresentação Geral

A Revista Labor tem levado adiante o desafio de manter-se ativa mesmo diante das dificuldades, no campo marxista, de desenvolver estudos e divulgar seus resultados, tem buscado apoiar e estar aberta aos que buscam analisar a realidade educacional, o mundo do trabalho e da economia no Brasil e no Mundo.

Depois de mais de um ano de inatividade estamos retomando as ações, colocando em dias os números^o 28 a 31 cujas submissões ocorreram entre 2021 e 2023.

Retomaremos agora em 2024 o fluxo contínuo e os dossiês. Bem como pretendemos realizar o VIII Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas da Formação dos Trabalhadores.

É simbólico que essa retomada esteja ocorrendo no 1º de maio de 2024, Dia do Trabalhador, posto que desde o surgimento do Laboratório de Estudos de Trabalho e Qualificação Profissional em 2002, temos atuado na luta em prol da classe operária.

Como disseram os velhos mestres: **“Trabalhadores de todos os povos uní-vos”**.

Cordial e carinhosamente,

Prof. Dr. Jerciano Pinheiro Feijó
Editor-Associado da Revista Labor

A concepção de linguagem na formação de professores de língua materna dos anos iniciais do ensino fundamental: o que orientam os documentos oficiais?

The conception of language in the training of maternal language teachers from the early years of fundamental education: what do official documents orient?

La concepción de lenguaje en la formación de profesores de lengua materna desde los primeros años de educación fundamental: ¿qué orientan los documentos oficiales?

Liédja Lira da Silva Cunha, IFESP, (São Paulo do Potengi, RN, Brasil)¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5093-8975>Karina de Oliveira Lima (São Paulo do Potengi, RN, Brasil)²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4448-6386>**Resumo**

O presente artigo versa sobre a concepção de linguagem contemplada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, e a orientação desses documentos no ensino de língua materna. O objetivo da pesquisa foi identificar qual a concepção de linguagem é assumida por esses documentos e qual a orientação destes no ensino de língua materna voltado para os anos iniciais da educação básica. A pesquisa se enquadra como qualitativa, uma vez que os dados obtidos foram analisados à luz de concepções teóricas que defendem o ensino de língua materna a partir da compreensão de que o ensino de língua precisa ser orientado na perspectiva da linguagem como interação; é documental por se tratar de uma pesquisa que tem como *corpus* dois documentos de orientação curricular que foram analisados a partir de novas perspectivas de ensino-aprendizagem; e é bibliográfica porque foi entrelaçada pela revisão de literatura sobre as teorias que compreendem a concepção de linguagem que se apresenta nos referidos documentos. Obtivemos como resultado a compreensão de que os dois documentos assumem a mesma concepção de linguagem, isto é, a linguagem como interação. No entanto, a BNCC apresenta novos olhares sobre a linguagem, ampliando a discussão sobre como esta se apresenta no contexto atual, no qual é repleto de textos multimodais e multisemióticos.

Palavras-chave: Concepção de Linguagem. Documentos Curriculares. Ensino de Língua Materna.

Abstract

This article deals with the conception of language contemplated in the National Common Curricular Base - BNCC, in the National Curriculum Parameters - PCN, and the orientation of these documents in the teaching of mother tongue. The objective of the research was to identify which language conception is assumed by these documents and what their orientation is in the teaching of mother tongue aimed at the initial years of basic education. The research is qualitative, since the data obtained were analyzed in the light of theoretical conceptions that defend the teaching of the mother tongue from the understanding that language teaching needs to be guided in the perspective of language as interaction; it is documentary because it is a research that has as corpus two documents of curriculum guidance that were analyzed from new perspectives of teaching and learning; and it is bibliographic because it was intertwined by the literature review on the theories that comprise the conception of language that is presented in those documents. As a result, we obtained the understanding that the two documents assume the same conception of language, that is, language as interaction. However, BNCC presents new perspectives on language, expanding the discussion on how it presents itself in the current context, in which it is full of multimodal and multisemiotic texts.

Keywords: Language Conception. Curriculum Documents. Native Language Teaching.

Resumen

Este artículo trata sobre la concepción de lengua contemplada en la Base Curricular Común Nacional - BNCC, en los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN, y la orientación de estos documentos en la

¹ Professora formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. E-mail: liedjaprofessora@ifesp.edu.br

² Docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: karina.lima@ifrn.edu.br

enseñanza de la lengua materna. El objetivo de la investigación fue identificar qué concepción lingüística asumen estos documentos y cuál es su orientación en la enseñanza de la lengua materna dirigida a los primeros años de educación básica. La investigación es cualitativa, ya que los datos obtenidos fueron analizados a la luz de concepciones teóricas que defienden la enseñanza de la lengua materna desde el entendimiento de que la enseñanza de la lengua debe orientarse en la perspectiva del lenguaje como interacción; es documental porque es una investigación que tiene como corpus dos documentos de orientación curricular que fueron analizados desde nuevas perspectivas de enseñanza y aprendizaje; y es bibliográfico porque se entrelaza con la revisión de la literatura sobre las teorías que componen la concepción del lenguaje que se presenta en esos documentos. Como resultado, obtuvimos el entendimiento de que los dos documentos asumen la misma concepción del lenguaje, es decir, el lenguaje como interacción. Sin embargo, BNCC presenta nuevas perspectivas sobre el lenguaje, ampliando la discusión sobre cómo se presenta en el contexto actual, en el que está lleno de textos multimodales y multisemióticos.

Palavras-Clave: Concepción del lenguaje. Documentos curriculares. Enseñanza de la lengua materna.

1 Introdução

O presente artigo versa sobre a concepção de linguagem evidenciada nos documentos oficiais, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também a orientação dada por esses documentos no ensino da língua materna. O objetivo da pesquisa foi identificar qual a concepção de linguagem assumida pelos PCN e pela BNCC na orientação do ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa, quanto aos procedimentos técnicos, se caracteriza como documental e bibliográfica; é uma pesquisa de abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, ela se constitui como exploratória; quanto à natureza, se apresenta como básica; e quanto ao percurso metodológico, se dividiu em três etapas: na primeira etapa, foi realizada a leitura e análise dos PCN e da BNCC, mais precisamente nas partes que discutem o ensino da língua materna, com o objetivo de identificar qual a concepção de linguagem se evidenciam nos documentos; na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre as teorias que discutem as concepções de linguagem; na terceira etapa, colocamos em prática a produção deste artigo, que tem como objetivo discutir acerca da concepção de linguagem evidenciada nos PCN e na BNCC, bem como elencar uma discussão também sobre a orientação dada pelos documentos no ensino de língua materna.

Para dar conta da segunda etapa da pesquisa, procuramos aprofundar as leituras acerca da temática da pesquisa e estabelecemos algumas matrizes epistemológicas com as quais guiamos nossas discussões. Tendo em vista ser uma pesquisa que busca identificar a concepção de linguagem assumida em dois documentos de orientação curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, e a Base Nacional Comum

Curricular – BNCC, elencamos alguns fundamentos teóricos como concepção de linguagem, documentos curriculares e ensino de Língua Portuguesa.

Para discutirmos acerca da concepção de linguagem e do ensino de língua materna, trouxemos para o escopo desta discussão teórica autores como Bakhtin (2003; 2016), Voloshinov (2004; 2016) e Geraldi (1997; 2006); e para o diálogo sobre formação docente e documentos curriculares, nos embasamos nos PCN (1997) e na BNCC (2017).

Todo o debate aqui explanado foi organizado a partir da seguinte estrutura organizacional: na primeira seção, que constitui a introdução, apresentamos a temática e os objetivos do artigo, os procedimentos e percursos metodológicos, bem como evidenciamos as referências que respaldam a discussão teórica; na segunda seção, apresentamos as concepções de linguagem, destacamos a concepção de linguagem assumida pelos documentos oficiais e quais as orientações fornecidas por esses documentos no que diz respeito ao ensino de língua materna; na terceira seção, apresentamos a análise dos dados obtidos, destacando, principalmente, as análises sob o olhar de nossas categorias de análise; na quarta seção, apresentamos os resultados obtidos e evidenciamos as discussões acerca do que analisamos no *corpus* da pesquisa.

2 O que dizem os documentos oficiais sobre a concepção de linguagem e o ensino de língua materna

Evidenciamos que nossa discussão se enquadra numa abordagem de ensino da língua calcada em uma perspectiva interdisciplinar e entendida como uma prática discursiva; desse modo, enfatizamos que o ensino de língua deve ancorar-se numa concepção de linguagem como uma atividade realizada entre sujeitos que se relacionam em determinados contextos sociais definidos.

Corroborando com Bakhtin (2003), entendemos que

A língua materna – na sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Assim, ratificamos que defendemos um ensino de língua que contempla o trabalho com a linguagem a partir da perspectiva de que a aprendizagem da linguagem se efetiva quando a mesma se apresenta no espaço situado entre as práticas e as atividades de

linguagem e, assim, é possível estabelecer uma relação de interação concreta entre o professor e o estudante, uma vez que compreendemos a linguagem como interação, como diálogo.

Nessa perspectiva, Bakhtin nos afirma que

[...] falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas (BAKHTIN, 2016, p. 113).

Portanto, entendemos que é necessário estar em constante busca para a melhoria do ensino em todos os aspectos, mas principalmente no que tange ao ensino da língua. Assim, ao adotar uma determinada concepção de linguagem em sala de aula, o professor precisa ter clareza de qual sua opção em relação a uma concepção de linguagem compatível com as orientações que pretendem seguir para atingir seu objetivo de ensino/aprendizagem.

Assim, entendemos a linguagem como uma atividade indispensável à/na vida do ser humano, não podendo ser vista como algo isolado da realidade viva e concreta do sujeito. A linguagem em sua dimensão enunciativa é, portanto, um diálogo, que pressupõe a existência de um sujeito que antecedeu a ele, bem como um sujeito que ainda irá suceder ao sujeito do enunciado presente.

2.1 Linguagem como espaço de interação

Ao referir-se ao ensino da língua, mais especificamente no que diz respeito ao trabalho com textos, Geraldi (2006, p. 41) afirma que, seja no âmbito da leitura, no processo de compreensão ou de interpretação, seja no processo de produção textual, podemos antever, a grosso modo, três grandes afirmações que apontam para concepções de linguagem:

- A linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- A linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- A linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar

de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 58), refletindo acerca do trabalho com a linguagem em sala de aula, sugere que esse trabalho poderia, em acordo com a proposta apresentada por Voloshinov (2004) obedecer a seguinte ordem:

1. As formas e os tipos de interação verbal têm ligação com as condições concretas em que se realiza; 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal; 3. A partir daí exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (VOLOSHINOV, 2004, p. 124).

A linguagem tem como essência a interação, esta, por sua vez, é engendrada numa relação constitutiva com o mundo da vida, sendo assim, a linguagem enquanto discurso constitui o ser humano como um ser de linguagem. Por meio da linguagem é garantido um espaço de manifestação da subjetividade do enunciador, bem como a evidência de sua posição frente aos acontecimentos da vida. Sem a palavra, ou seja, sem a linguagem, não seria possível transmitir uma enunciação com a qual podemos interagir e compartilhar nossos ideais, nossas experiências, nossas culturas e nossas posições diante do que estamos percebendo e vivendo.

Assim sendo, é preciso assumir uma perspectiva de ensino da língua pautado em uma concepção de linguagem como uma prática discursiva, que significa trabalhar o texto como um enunciado. É necessário assumir uma perspectiva de ensino da língua escrita pautado em uma concepção de linguagem como uma prática discursiva, que significa trabalhar o texto como um enunciado, no sentido proposto por Bakhtin (2003). Para esse teórico, é imprescindível um estudo da linguagem como atividade sociointeracional e somente estudando o enunciado como unidade da comunicação socioverbal é que será possível ter, de fato, um estudo real da língua.

Enfatizamos, portanto, que a discussão sobre ensino de língua aqui apresentada se pauta na terceira concepção de linguagem, por entendê-la que somente esta possibilita ao aluno o uso efetivo e real da língua e permite ao professor perceber os textos dos alunos como enunciados concretos e repletos de dizeres, com os quais serão analisados a partir de sua existência nos gêneros discursivos, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que a intenção discursiva do falante é realizada.

É em Bakhtin (2003) que encontramos uma nova visão de estudar a realidade linguística enquanto interação social; uma nova forma de ver a linguagem enquanto prática social e não meramente como um sistema imanente, enquanto estrutura linguística.

Pensamos o enunciado como um princípio que possibilita entender a linguagem como um diálogo vivo entre os sujeitos da enunciação. Isto porque o enunciado permite que percebamos dois princípios básicos na comunicação discursiva: a alternância dos sujeitos do discurso, na qual “a obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para sua ativa compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 279); e a conclusibilidade do enunciado, princípio que nos evidencia o momento em que podemos responder ao enunciado dito, tendo em vista que é nesse momento que percebemos que “o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2003, p. 280). Tais princípios são fundamentais para evidenciar o caráter dialógico da linguagem.

2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a concepção interacionista de linguagem

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já apontavam para a necessidade de uma reformulação no ensino de Língua Portuguesa. O documento considera que o ensino de Língua Materna deve partir essencialmente de práticas de ensino que levem em consideração o uso da linguagem. “As práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita” (BRASIL, 1997, p. 18).

Em virtude da necessidade em desenvolver um trabalho com a linguagem que favoreça ao aluno a compreensão desta como uma ferramenta com a qual o sujeito atua, vivencia experiências concretas da realidade, compreende a própria linguagem e a utiliza como prática discursiva, faz-se imprescindível propor um trabalho com a linguagem de modo que o estudante entenda a mesma como um instrumento concreto, real, que é vivido pelo falante de uma língua e deve ser encarada como uma prática social, com função social e não meramente como algo que precisa ser analisado apenas no campo da estrutura, do sistema, da norma.

Assim, é necessário garantir aos estudantes as habilidades necessárias para que possam fazer uso da linguagem de forma a garantir o direito de aprendizagem a partir de

domínios essenciais, como o domínio da leitura, da escuta, da produção escrita, da análise linguística e da fala.

Uma proposta de ensino de língua materna precisa levar os estudantes a entenderem que o “acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p. 311).

É sob esse ponto de vista que é necessário reformular o ensino de língua materna enfatizando as diversas modalidades de ensino no trabalho com a língua. É nesse contexto que identificamos nos PCN de Língua Portuguesa a defesa de uma reestruturação do ensino desse componente curricular.

Para isso, no decorrer de toda a sua discussão acerca da orientação no trabalho com a linguagem fica nítida sua posição acerca da importância de se garantir a aprendizagem da leitura e da escrita com as quais será possível inserir os estudantes em situações de comunicação realmente concretas cujas circunstâncias garantirão superar as dificuldades que estes apresentam nessas duas habilidades e, conseqüentemente, garantir uma qualidade de educação que corresponda aos anseios da atual sociedade.

É por essa razão que os PCN defendem uma proposta de ensino-aprendizagem da língua falada e escrita a partir do pressuposto de que o desenvolvimento dessas habilidades só será possível mediante a compreensão de que a fala e a escrita representam, de fato, a expressão e a comunicação e, portanto, não é mais admissível pensar o texto apenas pela perspectiva da estrutura, mas como a materialização de um dizer calcado em ideias e posicionamentos dos sujeitos falantes/escreventes. Diante disso, sobre a concepção de língua assumida nos PCN, encontramos neste documento a seguinte afirmativa:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 1997, p. 21).

E é nesse contexto que podemos afirmar que o documento em questão assume claramente uma concepção interacionista de linguagem e orienta aos professores de língua materna adotarem esta concepção de linguagem para que possam, a partir de uma prática pedagógica reestruturada, desenvolver um trabalho que leva em consideração o aluno, a língua e o ensino eficaz desta. Por isso, os PCN defendem que o professor, mediador do conhecimento, deve planejar e preparar atividades didáticas que possibilitem

a relação intrínseca entre o estudante e o objeto do conhecimento, a língua, com o objetivo de subsidiar meios que levem os estudantes a agir e refletir sobre e com a linguagem.

Atendendo ao pressuposto de que o objetivo principal da escola deve ser o de garantir que o estudante aprenda a fazer uso real da linguagem, os PCN alertam para a necessidade de o ensino da língua materna centrar-se na “atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística” (BRASIL, 1997, p. 31).

2.3 A Base Nacional Comum Curricular e a concepção enunciativo-discursiva de linguagem

Assumindo claramente a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, a BNCC enfatiza que o trabalho com a língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa continuar seguindo o que já é proposto há décadas por outros documentos e orientações curriculares. Ou seja, que se faz necessário assumir uma concepção de linguagem entendida como interação.

Encontramos na BNCC, na página 63, uma nítida convergência com os PNC, no que diz respeito à concepção de linguagem, quando aquele documento evidencia a seguinte passagem dos PCN: a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 22). Portanto, fica bem claro que ambos os documentos procuram orientar o trabalho com a linguagem a partir das teorias enunciativas do discurso.

No entanto, cabe ressaltar aqui que a BNCC, ao assumir a mesma concepção de linguagem evidenciada nos PCN, enfatiza que sua visão de linguagem procura atualizar essa concepção, tendo em vista as transformações ocorridas na linguagem em virtude das recentes pesquisas da área e do desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Assim como os PCN, a BNCC também coloca o texto como o centro do trabalho com a linguagem, uma vez que este é compreendido em sua relação com os contextos de produção e a partir dele é possível o desenvolvimento de habilidades no uso efetivo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC, que também assume o texto como centralidade do trabalho com a linguagem, alega que é o texto que possibilita a aprendizagem dos conteúdos, a aquisição de habilidades e o alcance dos objetivos esperados no processo de ensino-aprendizagem.

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 63).

A concepção de linguagem assumida por este documento traz em sua essência a amplitude acerca das mudanças e transformações pelas quais a linguagem passa e, ao fazer referência a essas atualizações, o documento evidencia a importância desse novo olhar sobre a linguagem em todos os contextos.

Diante disso, cabe ressaltar que a BNCC nos apresenta uma nova forma de perceber a linguagem quando evidencia que é necessário ampliar o olhar acerca dos textos, percebendo-os não mais apenas pelo viés do texto escrito, mas também a partir das diferentes formas com as quais ele se mostra.

Com a BNCC, tomamos conhecimento sobre a necessidade de nos inserirmos na discussão sobre a linguagem e os novos letramentos viabilizados pelos textos, os letramentos essencialmente digitais. Na BNCC, podemos perceber que a concepção de linguagem não mudou quando comparada à concepção assumida nos PCN, porém, a concepção de texto, que compreendemos como a materialização do discurso e este é linguagem, foi ampliada no que diz respeito à sua forma de apresentação. Para a BNCC, o ensino de língua portuguesa, e estamos aqui tratando do ensino deste componente nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa ser pautado também pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Segundo o que está evidenciado na BNCC,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2017, p. 63 - 64).

Ou seja, vemos nitidamente um novo olhar sobre o texto quando identificamos na BNCC os conceitos de textos multissemióticos e multimodais, conceitos estes não apresentados nos PCN, pelo menos não com esses termos.

Ainda nessa discussão sobre as convergências entre os dois documentos mencionados neste trabalho, cabe ressaltar também que a BNCC, assim como os PCN, assume o trabalho com a linguagem a partir de eixos de integração correspondentes às práticas de linguagem. São eles:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017, p. 67)

Observamos que ambos os documentos se estruturam e se organizam a partir da descrição de eixos que devem nortear o trabalho com a linguagem. É perceptível em ambos que há uma orientação metodológica coerente com a concepção de linguagem assumida pelos documentos apresentados.

3 Orientações dos Documentos oficiais no trabalho com a linguagem: alguns pontos em comum

A presente seção tem como objetivo discutir alguns aspectos teóricos e metodológicos em comum nos dois documentos curriculares. Assim, registramos no quadro abaixo alguns trechos retirados dos documentos, os quais consideramos relevantes, uma vez que podem sustentar nossa análise acerca da concepção de linguagem assumida em ambos os documentos e, de forma comparativa, mostrar o que há em comum nos dois documentos curriculares.

Ao analisarmos os referidos documentos, fomos em busca de algumas pistas que nos levassem a identificar, do ponto de vista teórico-metodológico, quais as orientações que ambos os documentos apresentam para o ensino de língua materna e como estão sendo levadas em consideração nas formações de professores de língua materna dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no trabalho com a linguagem.

Começamos apresentando nesta discussão que os documentos orientam o trabalho com a linguagem a partir de eixos. Para os PCN, eixos organizadores e para a BNCC, eixos de integração. Dessa forma, pode-se inferir que, enquanto para os PCN os eixos assumem a função de organizadores dos conteúdos que constituem o ensino de

língua materna, para a BNCC, esses eixos assumem a função de integrar os conteúdos, o que nos leva a seguinte afirmação: a BNCC defende um ensino de Língua materna pautado na integração dos saberes que estão em todas as práticas de linguagem, tendo em vista que ao escolher o léxico “integradores” para caracterizar os eixos, ela percebe que o conhecimento concreto se dá por meio da integração dos conteúdos; diferente do que está posto nos PCN que, ao fazer a escolha lexical “organizadores” para caracterizar os eixos, ela nos remete à interpretação de que os conteúdos apenas precisam estar organizados, não necessariamente estarem integralizados uns com os outros.

Para a BNCC, os eixos

Correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017, p. 69).

Ou seja, em ambos os documentos, constatamos que para orientar os professores no que diz respeito ao ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os documentos apresentam em seu discurso uma proposta teórico-metodológica de ensino pautado em quatro eixos: leitura, escrita/produção de textos, oralidade e análise linguística/Semiótica.

No quadro abaixo, organizamos os eixos dos dois documentos no que se referem às orientações teórico-metodológicas nas práticas pedagógicas com a linguagem e destacamos alguns pontos em comum entre os dois documentos.

Quadro 1: Exposição e discussão dos eixos

EIXOS	PCN	BNCC
LEITURA	<p>A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.</p> <p>Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua</p>	<p>O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.</p> <p>A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;

	<p>complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto; • do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e avaliações estéticas, éticas, políticas e ideológicas); • da consideração da cultura digital e das TDIC; • da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente.
<p>ESCRITA/PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO</p>	<p>Leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. Aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem</p>	<p>O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos</p> <p>O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão</p> <p>Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.</p>

	<p>que se usa para escrever — os aspectos discursivos</p>	
<p>ORALIDADE</p>	<p>Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada. • Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade. • Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte. • Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos. • Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso. • Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda). • Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda) <p>A produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados; • atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados; 	<p>O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face.</p> <p>Aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade; • atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. 	
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	<p>A análise linguística refere-se a atividades que se podem classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.</p> <p>Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.</p>	<p>O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PCN (1997) e na BNCC (2017).

Ao compararmos os eixos elencados pelos documentos e após uma análise mais específica acerca dos principais aspectos que contemplam os eixos organizadores/integralizadores, constatamos que em ambos os documentos há uma clara e nítida preocupação em organizar/integrar os conteúdos que pautam o ensino de língua materna, com o objetivo de contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Para essa organização/integração dos conteúdos no ensino de língua materna, os referidos documentos respaldam suas orientações pedagógicas a partir da concepção interacionista de linguagem, com a qual pode-se perceber a defesa de um olhar para o ensino de língua a partir do texto como unidade mínima de ensino, sendo este organizado/integrado por eixos.

No eixo leitura, por exemplo, ambos os documentos conceituam a leitura a partir da compreensão de que esta constitui uma ação entre os sujeitos do discurso. Assim, destacamos os conceitos de leitura apresentados pelos documentos e o/os aspecto/s em comum nessa conceituação.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um **trabalho ativo de construção do significado do texto**, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...] (BRASIL, 1997) (Grifos nossos)

O eixo **leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos** escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. (BRASIL, 2017) (Grifos nossos).

Constatamos, nas passagens acima, os pontos convergentes entre os dois documentos sobre o conceito de leitura. Para ambos, a leitura é, antes de tudo, **ação**. E esta ação só acontece porque há sujeitos que interagem, ou seja, a leitura para ambos os documentos constitui uma interação entre os sujeitos do discurso. Essa constatação é possível de ser afirmada quando percebemos que a ação evidenciada no conceito de leitura está relacionada aos sujeitos (leitor, autor, ouvinte, espectador) envolvidos no processo de interação.

Diante disso, podemos evidenciar que os dois conceitos acima referenciados estão intrinsecamente ligados à noção de linguagem enquanto interação. Portanto, já fica mais do que nítido que a concepção de linguagem assumida em ambos os documentos dialoga com a visão interacionista/enunciativo-discursiva de língua e linguagem.

Ao assumir determinada concepção de linguagem, os documentos curriculares apresentados nesse estudo também evidenciam a convergência que existe nas orientações dadas para o ensino de língua materna. Vejamos o que há de convergente entre os documentos na orientação acerca de como se deve trabalhar a leitura em sala de aula:

[...] trabalhar com a **diversidade de textos** e de combinações entre eles. [...]. [...] **ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas**, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 1997) (Grifos nossos).

[...] **diversidade dos gêneros textuais** escolhidos e das práticas consideradas em cada campo; [...] **recuperação de informação** (identificação, reconhecimento, organização) a **processos de compreensão** (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) (BRASIL, 2017) (Grifos nossos).

Observamos que em ambas as orientações há o pressuposto de que ensinar a ler é ensinar a compreender os textos a partir da capacidade de fazer inferências, perceber as informações implícitas, buscar o significado dos dizeres e tudo isso por meio da apresentação de uma diversidade de textos/gêneros textuais. Portanto, estamos mais uma vez diante da constatação de que os documentos orientam um ensino de língua materna pautado no trabalho com o texto.

O texto, seja oral ou escrito, é entendido como um conjunto coerente de signos e que é necessário haver uma atitude responsiva por parte de quem interage com o autor desse texto, assim, o trabalho com a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem deve adquirir, no ensino de língua materna, uma atenção especial, tendo em vista que o texto como enunciado, no sentido bakhtiniano da palavra, que se dirige para alguém em uma dada situação de comunicação, é dialógico e, portanto, se apresenta como situação real de comunicação.

É dessa forma que concordamos com Bakhtin (2003, p. 308), quando este afirma que há “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”. É por assim concordar que o professor de língua materna deve desenvolver critérios teórico-metodológicos no trabalho com a linguagem de modo que oportunize o estudante a perceber que o enunciado dito por ele constitui uma enunciação. O texto é compreendido como “algo individual, único e singular e, nisso reside todo o seu sentido” (BAKHTIN, 2003 p. 310), que precisa ser compreendido pelos interlocutores envolvidos na comunicação por ora apresentada

No que diz respeito à análise linguística, verificamos que os documentos, ainda evidenciando a concepção de linguagem como interação e compreendendo o texto na perspectiva do enunciado, orientam um ensino de análise linguística a partir da análise do enunciado, ou seja, é necessário analisar palavra, sentenças frasais, entre outros, a partir do que está sendo expresso pelo enunciado, uma vez que este expressa o contexto histórico e concreto do dizer. Abaixo, podemos constatar o que evidenciamos em nossa discussão:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, **as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística.** E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. (BRASIL, 1997) (Grifos nossos). **O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.** (BRASIL, 2017) (Grifos nossos).

Desse modo, é perceptível que os documentos corroboram com Volóchinov (2017, p. 228) quando este afirma que “o tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem - palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação - mas também pelos aspectos extraverbais da situação”. Nesse sentido, é imprescindível destacar a orientação dada pelos documentos acerca da análise linguística enfatizando que é necessário levar o estudante a olhar de forma reflexiva para todos os aspectos da linguagem, desde a sua estrutura até os aspectos discursivos do texto.

Alinhado a isso, destacamos também o que os documentos orientam acerca da escrita/produção de texto. Para ambos os documentos, escrever/produzir texto requer o desenvolvimento de habilidades de compreensão acerca dos aspectos do sistema da língua, bem como o desenvolvimento das habilidades em compreender como funciona a língua no que diz respeito à discursividade, ou seja, é necessário oportunizar o estudante a refletir sobre aspectos estruturais da língua a partir contexto situacional em que a língua se apresenta.

Nos fragmentos abaixo, é perceptível, nos trechos destacados, o que mencionamos acima. Vejamos:

Aprender a **escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua** — os aspectos notacionais — **e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever** — os aspectos discursivos (BRASIL, 2017) (Grifos nossos)

O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão[...] Da mesma forma que na leitura, **não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas**, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulem nos diversos campos de atividade humana (BRASIL, 2017) (Grifos nossos).

É nessa perspectiva que reafirmamos o que interpretamos nos fragmentos evidenciados por nós: a de que é imprescindível criar condições para que os estudantes produzam textos reais e concretos que, por sua vez, só adquirem esse caráter quando a produção desse texto perpassa pela dimensão discursiva da materialidade linguística.

Sobre a categoria oralidade, destacamos os pontos convergentes de ambos os documentos, evidenciando os aspectos que coadunam com a concepção de linguagem assumida pelos documentos. Estes orientam que o trabalho com a oralidade perpassa pela possibilidade de o estudante

Ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas (BRASIL, 1997) (Grifos nossos).

Bem como se envolver com

A oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017) (Grifos nossos).

Em todas essas situações, percebemos que há uma intrínseca relação entre a concepção de linguagem assumida pelos documentos e as orientações dadas por eles no ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, acreditamos que, ao escolhermos as categorias de análise aqui apresentadas e destacarmos nossas interpretações sobre o que analisamos nos documentos, conseguimos responder nossa questão de pesquisa: que concepção de linguagem é assumida pelos documentos curriculares para o ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais as orientações dadas por estes no processo de ensino-aprendizagem da língua materna?

4 Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

Nesta seção, serão apresentados os caminhos trilhados para a realização da pesquisa, assim como a exposição da fundamentação teórico-metodológica, os procedimentos e o percurso metodológico, além do tratamento dos dados.

A pesquisa se apresenta como qualitativa, uma vez que os dados obtidos foram tratados sob a luz de um olhar investigativo, com o intuito de interpretar os dados fornecidos; é documental porque se utilizou de análise de dois documentos de orientação curricular que foram analisados a partir de novas perspectivas de ensino-aprendizagem; é

bibliográfica porque foi entrelaçada pela revisão de literatura sobre as teorias que compreendem a concepção de linguagem que se apresenta nos referidos documentos.

Com o objetivo de apresentar detalhadamente o percurso metodológico trilhado na pesquisa, evidenciamos essas informações inserindo-as em um quadro no qual ficará melhor explicado.

Quadro 2: Explicação do percurso metodológico da pesquisa

Etapas	Atividades
Primeira Etapa	Pré-análise: definição dos objetivos específicos.
Segunda Etapa	Organização do material – documentos curriculares: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular; estabelecimento das categorias; seleção das referências para análise. Pesquisa/Revisão bibliográfica
Terceira Etapa	Tratamento dos dados (interpretações); produção do artigo.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Após definirmos o objetivo da pesquisa, demos início à seleção do material de análise, que se constituiu de dois documentos curriculares, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular, sendo destacadas somente as partes que contemplavam as orientações para o ensino de língua materna voltados para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste momento, foram definidas as categorias de análise que seriam contempladas nas análises dos dados, sendo elas: leitura, oralidade, escrita/produção de texto e análise linguística. Tais categorias de análise, a nosso ver, dariam subsídios para que pudessemos identificar o objeto de estudo de nossa pesquisa: a concepção de linguagem assumida nos dois documentos. Sendo assim, alguns outros aspectos apresentados nos documentos curriculares não foram evidenciados na pesquisa, em virtude de o nosso olhar investigativo ser apenas na concepção de linguagem.

Após a definição das categorias de análise, demos início ao tratamento dos dados, com o intuito de dar resposta à questão de pesquisa: que concepção de linguagem é assumida pelos documentos curriculares para o ensino de língua materna nos anos iniciais

do Ensino Fundamental e quais as orientações dadas por estes no processo de ensino-aprendizagem da língua materna?

Evidenciamos que, para a análise dos dados, nos baseamos nas teorias que defendem o ensino de língua materna a partir da perspectiva de linguagem como interação. Nossos referenciais teóricos se constituíram de estudiosos como Bakhtin (2003; 2016); Voloshinov (2004) e Geraldi (1997; 2006); para dar suporte à discussão sobre formação docente e documentos curriculares, nos embasamos nos PCN (1997) e na BNCC (2017).

5 Resultados e Discussões

Ao evidenciarmos a concepção interacionista de linguagem e levando em consideração o sujeito como ser falante, participativo, crítico e histórico-social, necessário se faz repensar uma proposta de ensino-aprendizagem de língua materna a partir de práticas discursivas de domínio nas diversificadas atividades verbais e não verbais, com as quais os sujeitos aprendentes possam assim efetivar os conhecimentos acerca da língua como prática social.

Faz-se necessário ressaltar que um ensino de língua pautado nas concepções interacionistas da linguagem oportuniza uma reflexão acerca do próprio processo de ensino-aprendizagem e dos resultados obtidos nesse processo, bem como uma reflexão sobre o desempenho/desenvolvimento dos estudantes e a eficácia das práticas pedagógicas adotadas pelo/a professor/a.

Diante disso, os Documentos Curriculares aqui apresentados, analisados e discutidos neste estudo nos revelam a importância de se realizar constantemente uma reflexão sobre como deve ser pensado e concretizado o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambos os documentos nos apresentam concepções teórico-metodológicas que seguem os pressupostos teóricos pautados na teoria enunciativo-discursiva, evidenciando como principal aporte teórico as concepções bakhtinianas de linguagem.

Nessa perspectiva, fica claro e evidente que os documentos assumem a concepção interacionista de linguagem uma vez que apresentam como proposta de ensino de leitura a perspectiva de que é por meio desta que é possível compreender o mundo em sua realidade concreta e, assim, ser capaz de produzir sentido, pois a leitura é vista como uma

atividade que permite um constante relacionamento interativo entre os enunciadores, no processo de dialogia. É nessa perspectiva que se procura enveredar-se no mundo do sentido, por meio da linguagem, que é dialógica, e busca-se interagir, de fato, com os sujeitos do mundo da vida.

No que diz respeito ao domínio da escrita/produção de texto, convém ressaltar que em ambos os documentos há uma acentuada visão da importância da prática da escrita na atualidade, uma vez que esta se constitui um ato necessário na vida dos sujeitos e que é por meio da palavra, utilizada como enunciado, que é possível expressar o significado daquilo que se quer expressar de fato. Somente no uso da palavra enquanto enunciado, ou seja, nos contextos histórico, social, político, ideológico e cultural que é possível evidenciar com expressividade o dizer propriamente dito.

Diante dessa discussão, o ensino de língua não pode se basear no conceito de escrita enquanto representação gráfica da língua, sob pena de ser entendida apenas como conjunto de signos que se combinam, seguindo regras. É necessário que se desenvolva um trabalho com a escrita que a entenda como uma atividade de caráter interacionista.

Ao se tratar da oralidade, convém mencionar a consonância com as teorias da linguística da atualidade em que se faz necessário percebê-la como objeto autônomo das práticas pedagógicas, uma vez que é importante perceber o trabalho com a oralidade como uma prática de linguagem que mantém uma relação intrínseca com as práticas da linguagem escrita. Ambas se constituem como objetos legítimos de ensino e, portanto, é pertinente desenvolver uma prática de oralidade constante no ambiente escolar.

Falar, ou seja, se utilizar da linguagem oral pressupõe uma adequação da linguagem às situações de comunicação específicas, pois, assim como na escrita, na oralidade também se faz necessário ao produtor de textos adequar sua fala aos interlocutores, ao assunto, às intenções da mensagem que se quer evidenciar, sendo assim, também requer um trabalho sistematizado inserido no contexto da esfera escolar, ressaltando assim que esse cuidado também é de responsabilidade de professores formados em Pedagogia, uma vez que, ao assumirem a função de professores polivalentes, eles atuam como professores de língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

BAKHTIN, Mikhail. Diálogo I. A questão do discurso dialógico. In.: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Português**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> . Acesso em 12/11/20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12/11/20.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

VOLOSHINOV. V./BAKHTIN. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebimento: 15/02/2021

Aprovação: 15/06/2021



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

[Dr. Sebastien Pesce](#), Universidade de Orléans, França

Ensino Médio Integrado no CEFET/RJ *campus* Maracanã: concepções de integração em disputa

Integrated High School at CEFET/RJ *campus* Maracanã: concepts of integration in dispute

Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica en CEFET/RJ *campus* Maracanã: concepciones en disputa

Cristiana Rosa Valença, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6058-6184>Vanessa de Oliveira Brunow, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0750-5146>Fernanda Zerbinato Bispo Velasco, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8920-1794>Marta Maximo-Pereira, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-8004>Renata Rufino da Silva, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)⁵ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6884-9946>Suelen Pestana Cardoso, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)⁶ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3626-701>**Resumo**

O Ensino Médio Integrado (EMI) deve articular educação profissional técnica e ensino médio, com o compromisso ético e político de assegurar aos estudantes o direito à formação profissional, sem que esta substitua a formação geral. Partindo-se desse pressuposto e do embasamento teórico da politecnia, o objetivo deste artigo é identificar concepções de integração que emergiram em reuniões de uma comissão formada para tratar do EMI no contexto do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) *campus* Maracanã. Tal comissão trabalhou entre 2016 e 2018 realizando discussões coletivas para avaliar os cursos e fazer as alterações pertinentes. Foi realizada uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, tendo como base as atas das reuniões da Comissão do Integrado. A análise de conteúdo realizada visou tanto a compreender as diferentes concepções sobre EMI como a capturar a subjetividade inerente às discussões realizadas. Foram identificadas 4 concepções de integração: a politécnica; a defendida pelo FDE/CONIF; a da UNESCO e ainda as ideias presentes no I Simpósio Nacional do Ensino Médio Integrado (I SNEMI). A necessidade de redução da carga horária e da duração dos cursos de EMI, atribuída ao CONIF no contexto investigado, teve grande centralidade nas discussões da Comissão. A concepção politécnica, preocupada com uma formação mais humanística e com o equilíbrio entre o trabalho manual e o desenvolvimento do trabalho intelectual, foi praticamente inexistente nas atas.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Integração; Análise documental.

Abstract

The Integrated High School (IHS) must articulate technical professional education and high school, with the ethical and political commitment to ensure students the right to professional formation, without this happening to the detriment of general education. Based on this assumption and in the theoretical foundation of polytechnics, the aim of this article is to identify concepts of integration that emerged in meetings of a commission formed to deal with IHS in the context of the Federal Center for Technological

¹ Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/ RJ). E-mail: crisrvalenca@gmail.com

² Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/ RJ). E-mail: vanessabrunow@gmail.com.

³ Docente do Curso Técnico em Enfermagem do CEFET-RJ/UnEDNI. E-mail: fe.velasco@hotmail.com.

⁴ Professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEFET/RJ campus Nova Iguaçu. E-mail: martamaximo@yahoo.com.

⁵ Professora Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEFET/RJ Uned Itaguaí. E-mail: rerufino@gmail.com.

⁶ Professora de Física no CEFET/RJ. E-mail: suelenpestana@yahoo.com.br.

Education Celso Suckow da Fonseca on the Maracanã *campus*. This commission worked between 2016 and 2018 holding collective discussions to evaluate the courses and to make necessary changes. A qualitative documentary research was carried out, based on the minutes of the meetings of the Commission of IHS. Data analysis aimed both at understanding the different conceptions about IHS and at capturing the subjectivity inherent in the discussions held. Four integration concepts were identified: the polytechnic; the one defended by FDE/CONIF; that of UNESCO and also the ideas present in the I National Symposium on IHS. The need to reduce the workload and duration of IHS courses, attributed to CONIF in the context investigated, had a great centrality in the discussions of the Commission. The polytechnic concept, concerned with a more humanistic formation and a balance between manual work and the development of intellectual work, was practically non-existent in those minutes.

Keywords: Integrated High School; Integration; Document analysis.

Resumen

La Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica (ESIT) debe articular educación técnica profesional y enseñanza secundaria, con el compromiso de asegurar a los estudiantes el derecho a la formación profesional, sin que esta sustituya a la formación general. Teniendo en cuenta esta premisa y la concepción politécnica, el objetivo del artículo es identificar concepciones de integración que emergieron en reuniones de una comisión formada para discutir la ESIT en el Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca *campus* Maracanã. Dicha comisión funcionó entre 2016 y 2018 realizando discusiones colectivas para evaluar los cursos y hacer modificaciones pertinentes. Se realizó una investigación documental cualitativa, teniendo en cuenta las actas de las reuniones de la Comisión sobre la ESIT. El análisis de contenido que se realizó tuvo por objetivo comprender las diferentes concepciones de integración e identificar la subjetividad subyacente a las discusiones. Se identificaron 4 concepciones de integración: la politécnica, la que defiende FDE/CONIF; la de UNESCO y además las ideas presentes en el I Simposio Nacional de ESIT. La necesidad de reducir la jornada escolar y la duración de los cursos de ESIT, orientación atribuida a CONIF en el contexto investigado, tuvo gran centralidad en las discusiones de la Comisión. La concepción politécnica, que defiende una formación más humanística y que equilibre el trabajo manual y el desarrollo del trabajo intelectual, estuvo prácticamente ausente en las actas.

Palabras-clave: Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica; Integración; Análisis documental.

1 Introdução

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) oferece Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, sendo esta uma modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio prevista na Lei 11741/2008 (BRASIL, 2008). As Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012)⁷ orientaram a implementação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que, no CEFET/RJ, se iniciou, em diferentes *campi* da instituição, em 2013. O Ensino Médio Integrado (EMI) articula a educação profissional técnica e o ensino médio, cujo sentido está no compromisso ético e político de assegurar aos estudantes, em um único currículo, o direito à formação profissional, sem que esta substitua a formação geral.

⁷ Destaca-se que a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), não serviu como base para a nossa pesquisa, uma vez que esta foi desenvolvida em um momento anterior à sua publicação.

Segundo Ramos (2017), ao ser visto como uma concepção de formação humana, o EMI adquire um sentido filosófico e epistemológico que não admite a simples junção de disciplinas consideradas de formação profissional ou de formação geral no currículo. Antes, ele objetiva proporcionar a compreensão da relação econômica, social e histórica entre essas dimensões da prática social, mediante um currículo que leve à apreensão de conceitos como sistema de relações de uma totalidade concreta, que se pretende explicar, compreender e transformar.

A implantação de cursos de EMI se diferencia da de um curso de Ensino Médio meramente propedêutico e também do Ensino Médio concomitante ao Ensino Técnico, à medida que busca associar o estudo profissional ao conhecimento intelectual clássico. Essa implementação foi realizada, de variados modos e com diversas motivações ao longo do país desde 2008, produzindo diferentes sentidos (MENDES; MARQUES, 2021) e processos de construção curricular, pautados num trabalho coletivo envolvendo professores que já atuavam nas instituições onde os cursos foram iniciados.

Desde a implantação do EMI no CEFET/RJ, em 2013, ocorreram várias iniciativas, propostas tanto pela instituição quanto por seus servidores, que objetivaram avançar no debate e implantação dessa proposta educacional e pedagógica. Como exemplo, é possível citar o Encontro Intercampi de Educação Profissional (EIEP), evento organizado por trabalhadores da educação do CEFET/RJ em 2017 e 2019, o qual, conforme consta no site do evento, é “uma iniciativa de um coletivo multicampi de professores da instituição interessados em construir e manter ativo um espaço democrático de troca de experiência e formação continuada em educação profissional”⁸.

Nessa mesma direção, entre 2016 e 2018, a instituição, em especial o Departamento de Ensino Médio e Técnico (DEMET) do *campus* Maracanã do CEFET/RJ, propôs a formação de uma Comissão do Ensino Médio Integrado, denominada “Comissão do Integrado” por Alves, Vilardo e Teixeira (2019). Segundo os autores,

[...] ao final do primeiro ciclo de formação dos cursos integrados foram retomadas as discussões coletivas a fim de realizar uma avaliação geral dos cursos, com o objetivo de reiterar os princípios estruturantes do ensino

⁸ Mais informações sobre o EIEP, assim como seus anais, estão disponíveis em <https://eiep.weebly.com/>

integrado e fazer os ajustes necessários [...] (ALVES; VILARDO; TEIXEIRA, 2019, p. 40).

A Comissão do Integrado era liderada pelo chefe do DEMET do *campus* e era formada por um representante e um suplente indicados a cada ano por cada uma das 23 coordenações de professores de Ensino Médio e Técnico do *campus* Maracanã. As coordenações de Ensino Médio e Técnico do CEFET/RJ *campus* Maracanã compreendem colegiados de professores de cada uma das 12 disciplinas relativas à formação geral (por exemplo, Coordenação de Matemática, de História, de Física, etc.) e de cada um dos 11 cursos técnicos (por exemplo, Coordenação de Segurança do Trabalho, de Administração, de Mecânica, etc.).

Ademais, também integravam oficialmente a Comissão uma técnica de assuntos educacionais lotada no DEMET, um representante da Divisão de Apoio Pedagógico (DIAPE) e um representante do Grêmio Estudantil. As reuniões tinham periodicidade majoritariamente quinzenal e houve alguns períodos com reuniões semanais. A Comissão tinha como objetivo central estruturar um novo currículo para o EMI naquele contexto.

Assim, a partir da análise documental das atas das reuniões da Comissão do Integrado e das discussões presentes nesses documentos, pretende-se **identificar as concepções sobre integração que emergiram nas reuniões da Comissão do Integrado do CEFET/RJ *campus* Maracanã**. Para isso, é mister afirmar que nossa base teórica é fundamentada no resgate do conceito de *politecnia*, teoria que se encontra no campo das teorias críticas e que faz parte de uma análise sobre as teorias pedagógicas desenvolvidas pelo autor Demerval Saviani em sua obra *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2003).

Esta pesquisa vai na direção de outras anteriores (SILVEIRA, 2010; BRUNOW, 2017; VELASCO, 2018; TRINDADE, 2019), que tiveram o EMI do CEFET/RJ como objeto de estudo ou contexto de investigação. Acredita-se que ela possa contribuir para compor um quadro que ajude a caracterizar e problematizar a implementação do EMI e que a experiência analisada possa se constituir em objeto de reflexão por parte de professores e demais profissionais da educação interessados no EMI.

2 Pressupostos Teóricos

Ao promover o debate sobre o EMI deve-se ter em conta a extrema desigualdade socioeconômica que obriga parte dos filhos da classe trabalhadora brasileira a buscar, antes dos 18 anos, uma colocação no mundo do trabalho. Esses jovens precisam ajudar suas famílias ou se autossustentar. Nesta perspectiva do real, percebemos que as políticas públicas, ao longo dos anos, caminham para uma oferta de educação profissional que promova uma qualificação aligeirada e superficial, a qual seja capaz de inserir esses jovens nas fileiras do trabalho simples (MOURA, 2013). Tendo em conta a dualidade educacional presente em nossa sociedade, ou seja, a dicotomia entre o saber prático e o intelectual, defende-se o fortalecimento do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico ofertado pela Rede Federal. Deseja-se que essa modalidade de ensino seja baseada no trabalho, na ciência e na cultura, sendo necessário integrar a formação geral com a técnica, visando à formação integral do indivíduo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

As discussões que geraram o projeto de um EMI foram formuladas a partir de uma defesa das bases politécnicas de educação e pedagogia, baseando-se numa proposta de *Travessia*, que alia o Ensino Médio ao Ensino Técnico. Esta proposição foi conduzida por um grupo de educadores identificados principalmente nas produções intelectuais de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005). Este grupo de autores defende que essa proposta de EMI, embora não consiga abarcar toda a concepção de educação politécnica, contém o cerne de sua construção, servindo, portanto, como uma proposta de *Travessia* de um Ensino Médio possível e necessário a uma realidade nacional conjunturalmente desfavorável.

o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germes de sua construção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 74).

A partir do debate dos autores, compreende-se que o EMI é um caminho possível para uma escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita. O resultado dessa proposta educacional contribuiu para a promulgação do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que, entre outras modalidades de ensino, propunha o EMI. No entanto, é importante ressaltar que este Decreto previu alta flexibilidade na

oferta de ensino tecnológico, incorporando as demandas que vinham de uma formação para o trabalho de tipo complexo, através da proposta do Ensino Médio Integrado ao Técnico, mas também para o trabalho simples, que se configurava na proposta de formação inicial e continuada, aprofundada com programas governamentais posteriores, como o PRONATEC (BRUNOW, 2017).

Ademais, temos o entendimento de que a formação integral para os jovens da classe trabalhadora não é um projeto de Estado, uma vez que esse tipo de formação não é um projeto do capital. Percebe-se que os intelectuais orgânicos que fazem parte do poder decisório de sucessivos governos defendem ardorosamente o sistema S, o empreendedorismo, o capital humano, o desenvolvimento de competências e habilidades e uma formação que atenda, de forma imediata, aos interesses do mercado de trabalho (MOURA, 2013).

Dessa forma, em um movimento contra hegemônico, entende-se que no EMI deva ocorrer a integração da formação geral com a técnica, visando à formação integral do indivíduo. Essas ações são de extrema relevância, pois consolidar o EMI é uma necessidade para que possamos realizar, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a travessia em direção ao ensino médio politécnico e tendo em nosso horizonte a superação da dualidade educacional. Ressalta-se, contudo, que essa dualidade não depende apenas do sistema de ensino, mas, antes, da transformação do modo de produção capitalista.

Em suma, o EMI na rede federal é compreendido como uma *travessia* para alcançarmos a politecnia. No entanto, a origem do termo politecnia se relaciona com o contexto de luta de trabalhadoras e trabalhadores que, desde meados do século XIX, reivindicam um ensino público, gratuito, integral e omnilateral. Essa concepção de ensino, reivindicada inicialmente nos panfletos e obras de Karl Marx e Friedrich Engels, segue atual (GONÇALVES et al, 2021) e busca superar a dicotomia do ensino que se apresentava para os filhos da classe trabalhadora em contraposição ao ensino destinado à elite da época. Esta proposta baseava-se essencialmente na aliança entre educação e trabalho e na busca da compreensão da totalidade, assim como na formação integral do ser humano. Segundo Brunow (2017, p. 32), “além disso, Marx propôs a luta por melhoria de condições objetivas na educação, mas, principalmente, a luta para uma nova realidade de classe e, portanto, uma nova educação”. A partir

disso, outros autores avançaram e contribuíram para o conceito de politecnicidade, atualizando e aprofundando as ponderações de Marx sobre escola. Entre eles, destacamos Antonio Gramsci que, com o conceito de escola unitária, avançou na reflexão sobre o papel da escola na formação política e cultural dos filhos da classe trabalhadora.

Segundo Bemvindo (2016), politecnicidade é uma terminologia adequada para reivindicar uma escola não dual, com a aliança entre ensino e trabalho e com o horizonte socialista. No entanto, as terminologias: ensino politécnico, ensino tecnológico, escola unitária, e mesmo o conceito formulado por Dermeval Saviani, denominado pedagogia histórico-crítica, se colocam como possíveis termos para a defesa terminológica de uma educação omnilateral. Este trabalho se alinha à essa concepção de educação, ainda que a análise dos dados da investigação nele descrita possa evidenciar diferentes entendimentos e perspectivas para o EMI.

3 Metodologia

O corpus de análise desta investigação é constituído por 35 atas de reuniões da Comissão do Integrado disponibilizadas pelo Departamento de Ensino Médio e Técnico (DEMET) por solicitação dos pesquisadores. Tal comissão era formada por um total de 26 integrantes, como descrito anteriormente. De modo a preservar a identidade dos sujeitos citados nas atas, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, quais sejam: Professora 1, Professor 2, etc., quando se trata de docentes; Gestor 1, Gestor 2, etc., para se referir a docentes que exercem cargo de chefia; Técnica 1, Técnica 2, etc., quando se trata de técnico-administrativos ou pedagogos; Convidada 1, Convidado 2, etc., no caso de pessoas externas à Comissão

A pesquisa foi do tipo qualitativa, na qual procedeu-se a uma pesquisa documental, buscando-se capturar tanto a subjetividade, típica das pesquisas sociais (para as quais não existe neutralidade), quanto uma categorização objetiva dos dados analisados. A pesquisa qualitativa possibilita o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação tendo como objetivo, portanto, “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 65).

A metodologia empregada foi a pesquisa documental. A pesquisa documental permite a investigação de determinado fenômeno de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos e que se constituem em registros do seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Nessa perspectiva, os documentos são entendidos como meios de comunicação, visto que foram produzidos com algum propósito e para alguma finalidade, sendo, inclusive, destinados para que alguém tivesse acesso a eles (FLICK, 2009).

No processo de análise documental uma série de operações são mobilizadas para se buscar identificar informações factuais nos documentos, com a finalidade de lhes atribuir um significado relevante em relação a um problema de investigação. Inicialmente realiza-se a escolha e coleta dos documentos, seguida das etapas de análise, que são: a caracterização do tipo de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica dos mesmos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Foi realizada uma análise interpretativa dos dados, buscando entender a relação temporal dos marcos políticos, expostos nos registros das atas, e que diriam respeito às filiações epistemológicas do conjunto de atores e em suas visões acerca tanto dos objetivos de uma escola de EMI quanto dos componentes curriculares (disciplinas propedêuticas e técnicas) no processo de mudança curricular em curso.

A técnica de análise foi a análise de conteúdo, método que possibilita empregar um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizando-se de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo, feita segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte (GODOY, 1995).

Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. A organização da análise, a codificação de resultados, as categorizações, as inferências e, por fim, a informatização da análise das comunicações são características desta análise (BARDIN, 2011).

Sinteticamente, Bardin (2011) compreende três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Deste modo, em um primeiro momento foi feita uma análise flutuante das atas e decidiu-se pela utilização e análise da totalidade das mesmas. Por conta das características do gênero “ata”, que apresenta algumas limitações no que se refere ao entendimento do contexto narrado, foi necessário acessar também outros registros, que auxiliaram na leitura dos documentos e seriam fundamentais nas etapas seguintes de análise, quais sejam: informações obtidas no currículo lattes de algumas pessoas citadas nas atas; textos disponíveis em sítios de revistas, congressos e eventos acadêmicos, assim como de instituições da rede federal de ensino; documentos que foram elaborados ou divulgados no âmbito do CEFET/RJ e que se referiam ao EMI no período em que as atas foram escritas.

Na segunda fase, de exploração do material, ocorreu a análise propriamente dita, por intermédio da qual as categorias foram criadas de modo a contemplar a identificação de concepções de integração que emergiram nas discussões da Comissão. Na terceira fase, para o tratamento dos resultados, foi feita a inferência e a interpretação, na qual interessou a apreensão dos sentidos e as redes de significação.

4 Resultados e discussão

A partir da análise geral das atas foram identificadas pelo menos quatro diferentes concepções de integração que circularam nas reuniões da Comissão: a **concepção politécnica**, trazida pela Professora 1; a que foi identificada como sendo relativa às **ideias presentes no I Simpósio Nacional do Ensino Médio Integrado (I SNEMI)**, trazida também pela Professora 1; a que foi associada às **discussões no âmbito do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)**, trazida pelos Gestores 1 e 2 do CEFET/RJ; a que foi identificada como sendo a **concepção de Ensino Médio Integrado da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)**, apresentada pela Convidada 1, a pedido da Professora 1.

Apresentamos a análise dessas concepções de integração identificadas, apontando em que medida cada uma delas contribuiu ou não para nortear a discussão que foi sendo feita no âmbito da Comissão.

Concepção politécnica

No que se refere ao embasamento teórico do EMI defendido por nós neste trabalho, só houve formalmente uma referência explícita a ele, na ata de 14/06/2017, com a indicação de leitura de um texto pela Professora 1 que comenta, também, sobre suas interpretações do texto.

O texto recomendado é intitulado Práticas pedagógicas no Ensino Integrado (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015) e aborda as conhecidas ideias defendidas por Gaudêncio Frigotto, baseadas no princípio da politecnia. Segundo consta na ata, o texto aborda o que ele diz sobre as diferentes práticas que caminham no sentido do ensino integrado. A Professora 1 ressalta que:

[...] não há um modelo único [de integração]. São vários arranjos pedagógicos e curriculares e que depende da vontade do professor, mas que precisa encontrar espaço nos arranjos pedagógicos e curriculares existentes na escola. É preciso incorporar o elemento integrador no componente curricular e tomar isso como meta. Juntos temos que encontrar um arranjo, um ponto comum, que seja flexível para cada curso (Ata de 14/06/2017).

O texto citado na ata baseia-se na concepção de educadores marxistas para defender que:

o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras requer, principalmente, soluções ético-políticas. Sustenta-se que o essencial é vincular o ensino ao trabalho real dos alunos, valorizando a sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora. Com base nessas referências, são sistematizadas orientações para ação didática integradora valorizando o trabalho coletivo, a problematização e auto-organização como estratégias principais para a formação dos sujeitos solidários, críticos e autônomos (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 61).

No entanto, a Professora 1 interpreta que novos arranjos curriculares e pedagógicos que visem à integração dependem da vontade do professor, o que nos leva a reconhecer que, além das concepções de integração em disputa na Comissão, há também diferentes formas de integração defendidas por seus integrantes. É importante atentar para os limites dessa flexibilidade nos arranjos pedagógicos, já que a proposta de educação politécnica, que defende a integração das áreas de conhecimento, diverge de concepções estritamente trans ou interdisciplinares,

baseadas no desenvolvimento de habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, não há evidências diretas de influências da concepção politécnica nas ideias que embasaram a proposta final de reformulação do EMI que resultou dos trabalhos da Comissão do Integrado.

Ideias presentes no I SNEMI

Esta concepção de integração, também trazida pela Professora 1, foi identificada na ata de 27/09/2017, quando ela relata a sua síntese de um “seminário nacional de educação profissional técnica de nível médio”, a que assistiu pela Internet.

Inferimos que o “seminário nacional de educação profissional técnica de nível médio” refere-se ao I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado (SNEMI)⁹, evento organizado pelo CONIF e ocorrido entre 19/09/2017 e 21/09/2017, e sendo, portanto, anterior e bastante próximo à data da reunião ocorrida. Entre os aspectos apontados pela Professora 1 como tendo sido discutidos no evento, destacam-se: a proposta de que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) resistam, mesmo sem a integração de currículos, à implementação da Contrarreforma do Ensino Médio¹⁰, com a indicação de que os IFs e CEFETs não discutam o documento; a preocupação de que o alto custo da RFEPCT possa motivar a exigência de implementação da Reforma do Ensino Médio; a necessidade da indução de práticas de integração nos IFs e CEFETs; a necessidade de fortalecimento do EMI; a afirmação de que a RFEPCT apresenta bom desempenho nos indicadores utilizados pelo governo federal, mas que tais indicadores são usados para se dizer que o EMI não vai bem; o reconhecimento de que a RFEPCT tem autonomia para definir seus projetos; o esclarecimento de que os princípios do EMI são discutidos há dez anos (2007 a 2017); a reafirmação de que o EMI não é compatível com os itinerários formativos previstos na Reforma do Ensino Médio.

⁹ O I SNEMI aconteceu em Brasília e visava “refletir sobre os principais desafios teóricos e metodológicos apresentados à realidade escolar a partir das recentes transformações ocorridas na legislação educacional brasileira”, em especial, no EMI, conforme consta em <https://www.even3.com.br/snemi/> (Acesso em: 20 set. 2020).

¹⁰ A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) ataca diretamente a concepção da formação humana integral e conduz o Ensino Médio a uma lógica pautada nas determinações do mercado (VELASCO; MARTINS, 2019). Ela está alinhada com a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021).

Importa ressaltar que essa é uma das poucas referências explícitas ao SNEMI nas atas e, por essa razão, caberia o acesso a outras fontes para confirmar se de fato os debates travados no Seminário tiveram repercussão nas concepções em disputas no âmbito da Comissão. Ademais, um aspecto central do Seminário, além de uma ampla defesa dessa modalidade de ensino, é uma constante reflexão teórica, que é pouco percebida nas atas das reuniões da Comissão estudadas.

No entanto, alguns dos integrantes da Comissão utilizaram-se de aspectos atribuídos à caracterização do I SNEMI em suas argumentações, em geral contrárias ao que foi elaborado ao final dos trabalhos da Comissão. Por exemplo, na reunião de 01/11/2017, diante da afirmação do Gestor 2 de que a redução da duração dos cursos de EMI para três anos seria uma forma de resistência política, para resguardar o CEFET/RJ de influências externas, o Professor 2 assim se posiciona:

O Professor 2 reafirma a ideia de que exatamente neste sentido que é necessário a gestão do CEFET/RJ se posicionar para o fortalecimento do ensino médio integrado, e não a redução, como vem acontecendo [...] Completa a sua fala com a importância da implantação do “bandejão”, urgente para a manutenção do aluno na escola (Ata de 01/11/2017).

O Professor 2 se opõe à fala do Gestor 2 e defende que a gestão deve defender o fortalecimento do EMI, e não a redução dos cursos. O Professor 2 se alinha a um dos princípios atribuídos ao I SNEMI e evidencia um entendimento alinhado à formação humana omnilateral ao preocupar-se com a manutenção do aluno na escola por intermédio do restaurante estudantil, que auxiliaria na alimentação do estudante, aspecto fundamental ao se considerar a sua formação integral.

Não há evidências diretas de influências das discussões do I SNEMI nas ideias que embasaram a proposta final de reformulação do EMI que resultou dos trabalhos da Comissão do Integrado.

Ideias atribuídas ao FDE/CONIF

Entendimentos sobre EMI atribuídos ao FDE/CONIF são expressos pela primeira vez na ata da reunião de 01/11/2017, por intermédio da fala do Gestor 2, convidado pelo Gestor 1 a participar da reunião nesse dia. O Gestor 2

[...] explica o andamento das participações nas reuniões do CONIF e como está sendo discutida a questão do EMI. Pela (sic) FDE, é preciso reorganizar a questão da carga horária e currículo pela área pedagógica, pois o aluno desiste do curso de quatro anos e, pela área financeira, devido ao financiamento por matrícula do EMI compor 50% nos IFES. O FDE está de olho nisso. Explica que a questão pedagógica é muito importante, mas para que a escola se mantenha aberta é preciso orçamento público. Explica que a

tendência é a adaptação para uma carga horária que caiba em três anos (Ata de 01/11/2017).

Pela fala do Gestor 2, a defesa pela redução dos cursos de EMI para três anos é atribuída ao FDE, que a faz com base em dois aspectos: a evasão dos alunos em cursos de quatro anos e a falta de financiamento para a Rede Federal. O Gestor 2 também cita as “Diretrizes indutoras” do CONIF, em elaboração à época, para associá-las à redução do EMI para três anos e à questão do financiamento: “Acrescenta que a (sic) FDE já está encaminhada para implantação das diretrizes indutoras que vão financiar somente três anos se isto for decidido, independente de termos quatro anos de ensino médio o que significa, também, redução orçamentária”.

A versão final do documento *Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, publicada pelo CONIF em setembro de 2018, orienta a

16 Organizar os cursos, prioritariamente, com duração de três anos, incluída a possibilidade de realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, ao longo do curso, quando previsto. [...]

18. Adotar como referência de carga horária dos cursos técnicos integrados as estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com um máximo de 5% sobre a carga horária total, excluída a carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório, quando previsto (CONIF/FDE, 2018, p. 17).

No entanto, é interessante observar que muitos outros aspectos sobre o EMI que estariam presentes nas 18 páginas que constituem a versão final das Diretrizes Indutoras não foram propostos pela gestão do CEFET/RJ para discussão no âmbito da Comissão do Integrado.

Sobre momentos e documentos anteriores que discutiam a questão da carga horária dos cursos de EMI, há o relato na ata da reunião de 27/09/2017 de que a Técnica 1 apresentou um resumo do texto “Da duração e carga horária máxima dos cursos de EMI nos IFs”¹¹, que circulou, à época dos trabalhos da Comissão, em diferentes campi do CEFET/RJ, sobretudo no *campus* Maracaná. Ainda que seu autor

¹¹ Texto sugerido pela gestão do DEMET para leitura de docentes e servidores do setor pedagógico em setembro de 2017 e que possui esta nota de rodapé: “ensaio inicial proposto para discussão na Rede Federal EBPT. E-mail XXXXXXXXXXXX Cel. XXXXXXXXXXXX – Proibida a reprodução total ou parcial desse texto senão única e exclusivamente para debate e aperfeiçoamento entre servidores da Rede Federal EBPT.”

tenha proibido a citação formal ao conteúdo do documento, por seu título já é possível inferir sua ênfase à questão da duração e da carga horária dos cursos de EMI.

A partir da análise das atas, é possível identificar que a questão da carga horária e da duração dos cursos ganhou centralidade na discussão da Comissão a partir da reunião de 01/11/2017, que contou com a participação do Gestor 2. Nessa mesma reunião, Gestor 1 explicita seu posicionamento favorável à redução para 3 anos e posteriormente solicita os posicionamentos de cada coordenação, por intermédio de seus representantes. Consta em ata que, das 26 representações que compunham a Comissão do Integrado, 7 delas eram favoráveis à mudança para 3 anos. Uma das coordenações defendeu que primeiro deveria ser discutida a integração e, posteriormente, a carga horária, mas esse encaminhamento parece ter sido rechaçado pela gestão da Comissão, como consta na mesma ata de 01/11/2017.

O Professor 2 afirma que a posição do seu Colegiado é de que

[...] não faz diferença três ou quatro anos, desde que se discuta efetivamente sobre o integrado". O Gestor 1 diz novamente que é necessário um encaminhamento de balizamento de carga horária para se saber como se distribuirá tudo, discutindo, então, as possibilidades de integração e distribuição de carga horária (Ata de 01/11/2017).

Na ata da reunião de 21/11/2017, menos de um mês após a discussão sobre a duração dos cursos ter sido encaminhada formalmente na Comissão, já consta a apresentação da proposta do DEMET de redução da duração dos cursos de EMI do *campus* Maracanã do CEFET/RJ para 3 anos.

Sobre a discussão de diminuição de carga horária estar relacionada ou não a uma concepção politécnica de educação, é importante lembrar o contexto em que a proposta de 4 anos se inseriu. Ela foi pensada para ser implantada junto com o EMI como uma possibilidade de romper com a clássica divisão de um ensino médio geral, que visa preparar para estudos posteriores e/ou um ensino técnico, que busca a formação de uma mão de obra simplificada para atender aos interesses do mercado.

Contrariamente à perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Reforma 5.692/71 e do dualismo imposto pelo Decreto n. 2.208/97, no EMI amplia-se de três para quatro anos a duração desse nível de ensino, a fim de permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho. Essa

perspectiva supera tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Nesse sentido, é fundamental analisar o impacto da redução de 4 para 3 anos no que se refere à qualidade do ensino e à manutenção de uma proposta de formação integral e de base omnilateral, conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação politécnica.

Concepção da UNESCO

Na ata da reunião de 13/09/2017, a Convidada 1 fez uma apresentação na Comissão sobre o documento intitulado *Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora* (UNESCO, 2013), a convite da Professora 1. Ao final, a Professora 1, segundo a ata, pede ajuda à Convidada 1 para os trabalhos da Comissão. Na reunião de 27/09/2017, a Professora 1 sugere à Comissão a leitura do documento da UNESCO¹² sobre EMI e informa que poderá chamar a Convidada 1 para tirar dúvidas sobre ele. Essa indicação na ata direciona para uma possível influência desses pressupostos desenvolvidos pela UNESCO na concepção de EMI da Comissão do Integrado do CEFET/RJ *campus* Maracanã. Por isso, realizaremos uma análise desse documento, assim como sua influência nas atas desta Comissão.

No que tange à concepção da UNESCO sobre EMI, esse organismo internacional realizou, de 2007 até 2011, um conjunto de estudos, tanto sobre a perspectiva legal e conceitual do EMI quanto sobre sua aplicação em algumas secretarias estaduais brasileiras. Trata-se de um documento extenso, onde se discute com vários profissionais da educação e representantes do setor produtivo nacional a proposta educacional de EMI. Além desse documento citado em ata, a UNESCO produziu outros documentos que versam sobre essa concepção de EMI (UNESCO, 2009; 2011). Eles se referem diretamente à política de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante. Esse organismo internacional atuante no setor educacional defende uma concepção liberal de educação, tendo como bandeiras princípios como habilidades, competências e formação flexível para melhor adaptação ao mundo neoliberal do não trabalho.

¹² Sobre as relações históricas do CEFET/RJ com órgãos vinculados às Nações Unidas, a literatura aponta que elas já ocorriam na instituição desde a década de 70 do século XX, em especial, com o Banco Mundial (PASTORE; DEVONISH; CARDOSO, 2017).

Nos documentos desenvolvidos sobre EMI pela UNESCO, mesmo com a realização do debate sobre alguns princípios da politecnicidade, tais como “trabalho como princípio educativo”, formação integral e omnilateral, tais princípios são “flexibilizados” para atender às teorias educacionais liberais e ou do campo de teorias não críticas, defendidas por esses organismos.

Analisando diretamente o documento citado na ata (UNESCO, 2013), é possível perceber uma predominância e homogeneização dos objetivos a serem alcançados com a integração entre os ensinamentos propedêuticos e profissionalizantes, baseados na conquista de competências e habilidades, assim como na capacidade de ser flexível no mundo em constante mudança.

No que se refere à formação para o mercado de trabalho, ocorrem discussões que versam sobre como é possível conciliar uma formação que se adapte às demandas do mercado e uma outra que se proponha a transformar a realidade, sendo defendido que a conciliação é possível e, em certo sentido, bem-vinda pela comunidade educacional e pelo chamado setor produtivo.

É possível perceber que esse e outros documentos sobre EMI produzidos pela UNESCO estão pautados na ideia do desenvolvimento das competências profissionais destacando as aptidões dos jovens em formação para a vida produtiva e social. Acredita-se que a formação dos filhos da classe trabalhadora deve estar pautada em um currículo que forme a partir das competências profissionais necessárias para atender o setor produtivo.

Além da apresentação sobre a concepção de EMI da UNESCO, realizada pela Convidada 1, podemos identificar a influência dos documentos da UNESCO sobre o EMI na proposta de membros da Comissão do Integrado quando estes defendem uma organização curricular para o EMI do CEFET/RJ *campus* Maracanã. Na análise da ata de 29/11/2017, destacamos a seguinte fala do Gestor 1: “É preciso formar alguém capaz de entrar no mercado, que quer pessoas capazes de melhores relacionamentos interpessoais, que esse é o principal problema das empresas hoje”. Esse pensamento corrobora com as diretrizes propostas pela UNESCO, que ressalta que na formação profissional o aluno deve desenvolver competências sintonizadas com o respectivo setor produtivo. Ele nos permite identificar também a questão da competência socioemocional, que está diretamente ligada aos pilares de aprender a

ser e a viver juntos e que vem sendo colocada como uma necessidade na formação dos jovens para o mercado de trabalho.

Na ata de 19/09/2018 temos outra consideração do Gestor 1 que se alinha ao documento do organismo internacional: “Esses conselhos (conselho regional de engenharia e arquitetura) não exigem que as escolas profissionais técnicas tenham determinadas disciplinas, mas habilidades e competências”. Ele explicita o pensamento da UNESCO que, em seus documentos, frisa o compromisso da escola com o desenvolvimento de competências e aptidões para a vida produtiva e social.

Na ata de 14/03/2018, é atribuído ao Gestor 1 o seguinte comentário: “[...] trabalhar a partir da carga horária mínima e se precisar remodelar, isso pode ocorrer depois. Ele acrescenta que ao estipular a carga horária como ponto de partida consegue-se ter uma dinâmica melhor”. Percebe-se grande atenção à questão da carga horária, como expresso em outras análises neste texto e também no documento *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração* (UNESCO, 2009), o qual expressa que

o CNE [Conselho Nacional de Educação] define apenas carga horária mínima, embora se saiba que muitas vezes o mínimo vira máximo, por se considerar que o máximo pode prejudicar o ingresso do aluno no mercado de trabalho (UNESCO, 2009, p. 114).

5 Considerações finais

Neste trabalho, foi possível identificar e caracterizar concepções de integração presentes no âmbito da Comissão do Integrado do CEFET/RJ *campus* Maracanã, que teve seus trabalhos entre 2016 e 2018 investigados neste artigo por intermédio da análise das atas das reuniões realizadas. Foram identificadas 4 concepções de integração: a politécnica, defendida por nós no presente trabalho; aquela que foi atribuída ao FDE/CONIF, com grande ênfase na questão da redução da carga horária e da duração dos curso de EMI; a concepção da UNESCO, pautada por determinantes liberais, com ênfase em habilidades e competências que se alinham às necessidades do mercado; e ainda as ideias presentes no I SNEMI.

É importante mencionar que os resultados do trabalho da Comissão do Integrado foram apresentados ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)

da instituição, que emitiu a Resolução nº 4¹³, de 30 de agosto de 2018, a qual resolve “aprovar o Projeto de Reformulação do Ensino Profissionalizante Técnico de Nível Médio no *Campus Maracanã*, que passará de quatro para três anos de duração”. Como se pode observar, a ênfase na questão da redução da duração dos cursos de EMI aparece já no texto da Resolução. Ela traz em anexo o *Projeto de Reformulação do Ensino Profissionalizante Técnico de Nível Médio da Unidade Maracanã*¹⁴. O Conselho Diretor do CEFET/RJ emitiu a Resolução nº 47¹⁵, de 14 de setembro de 2018, que referendou o documento aprovado anteriormente no CEPE.

Sobre as concepções que circularam na Comissão, a concepção politécnica foi citada em um texto indicado para leitura no âmbito da Comissão do Integrado, mas não há registros nas atas que indiquem a influência de tais ideias nos trabalhos da Comissão. Pelas atas analisadas, não foram priorizados nas discussões da Comissão do Integrado a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo nem a formação de indivíduos críticos e verdadeiramente emancipados, capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2014). Assim, observou-se um esvaziamento de registro de discussões pedagógicas, inclusive desses pressupostos estruturantes do EMI.

As ideias defendidas no I SNEMI foram mencionadas nas atas, mas não tiveram muita influência nos trabalhos da Comissão. Contudo, posicionamentos dissonantes com relação ao discurso da gestão indicam alinhamento de alguns docentes com aspectos defendidos no I SNEMI, como o fortalecimento do EMI.

Ideias atribuídas ao FDE/CONIF durante os trabalhos da Comissão, com ênfase na questão da redução da carga horária e da duração dos cursos de EMI de 4 para 3 anos, teve grande adesão por parte dos gestores do CEFET/RJ, o que inclinou os trabalhos da Comissão para essa discussão. Houve também questionamentos de docentes que defendiam que a questão da carga horária deveria ser uma etapa posterior à definição do que se pretendia para os cursos em termos de integração.

¹³ Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3730/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2004-2018%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Integrado.pdf> (Acesso em: 02 de ago. 2021)

¹⁴ Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3730/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2004-2018%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Integrado%20Anexo.pdf> (Acesso em: 02 de ago. 2021)

¹⁵ Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3727/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20047-2018%20Reformula%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ensino%20Profissionalizante%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio.pdf> (Acesso em: 02 de ago. 2021)

A concepção de integração atribuída à UNESCO faz parte da visão dos gestores e de alguns professores que participaram da Comissão do Integrado referida neste artigo. Estes, identificam no Organismo Internacional um espaço de referência na proposição de desenvolvimento de uma política pública educacional. Essa aproximação se revela não só ao proporem trazer uma palestrante que apresentasse as defesas sobre EMI desse Organismo, como também na proposição da leitura do documento produzido pelo órgão a fim de ser um subsídio para a formulação de uma proposta de EMI na instituição. Mesmo aqueles que não parecem ter lido o documento, sua posição se coaduna com os princípios liberais de educação defendidos historicamente pela UNESCO. Tais concepções se revelam na perspectiva educacional que visa uma formação por habilidades e competências, assim como na defesa de uma educação direcionada às demandas do mercado de trabalho.

Ainda que se tenham observado diferentes ideias em disputa neste espaço ao longo do tempo, acabou prevalecendo no texto final do *Projeto de Reformulação do Ensino Profissionalizante Técnico de Nível Médio no Campus Maracanã*, que *passará de quatro para três anos de duração* a forma de integração defendida pelos gestores do CEFET/RJ, por intermédio da qual primeiro se decidiu pelo tempo de duração dos cursos (mudança de 4 para 3 anos), para depois se definir o que seria ensinado e como ocorreriam as integrações. Esse modelo mais pragmático foi alinhado, pela gestão, à questão da falta de financiamento público para a educação e associado às discussões no âmbito do FDE/CONIF.

É interessante observar que a versão final documento aprovado pelo CODIR do CEFET/RJ data de 14 de setembro de 2018, ao passo que as Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram publicadas também em setembro de 2018. Ou seja, os gestores mostraram-se bastante atualizados e aderentes às ideias em discussão em âmbito do FDE/CONIF, sobretudo no que se refere à questão da duração e da carga horária dos cursos. Essa característica parece se alinhar a certa lógica da antecipação e de não resistência por parte do CEFET/RJ, já descrita por Silveira (2010, p. 220), como sendo característica de outros momentos históricos da instituição.

No plano político-ideológico, a reforma mediada pelo Decreto n 2.208/97 encontrou boa acolhida pelos dirigentes da instituição; a partir de então, foram

realizadas várias oficinas, seminários, a exemplo do seminário Desafios e perspectivas para educação tecnológica no CEFET [...]. No Plano executivo, em 1997, dias antes da publicação do Decreto n. 2.208/97, a separação entre ensino médio e técnico foi discutida no Conselho de Professores [...]. No Conselho de Professores, era o de que deveria se cumprir a lei e definir um modelo de educação que se ajustasse aos parâmetros legais (SILVEIRA, 2010, p. 220).

No que se refere às conclusões deste trabalho, não se pode deixar de mencionar as limitações inerentes à análise desta modalidade de registro (atas), pois, como outras fontes documentais, elas precisam ser compreendidas considerando-se suas particularidades (LOMBARDI, 2004). As atas não são transcrições literais e tampouco são isentas de posicionamento apresentando, por vezes, perspectivas sobre determinados temas. Elas revelam escolhas feitas por parte de seus redatores, tanto de fatos e ideias a serem registrados como da forma de realizar esses registros.

Importa sinalizar que é possível e necessário realizar estudos futuros que aprofundem a temática apresentada neste artigo, como a análise do documento aprovado pelo CEFET/RJ tanto do ponto de vista da politecnia como de sua relação com os debates e ideias presentes na Comissão do Integrado.

Por fim, ainda que cientes das particularidades e do recorte da pesquisa aqui relatada, é interessante observar que nossos resultados apontam que propostas educacionais e pedagógicas contrapostas aos pressupostos politécnicos do EMI já circulavam na Rede Federal entre 2016 e 2018, dialogando, de alguma forma e em alguma medida, com a crise que hoje afeta o contexto educacional brasileiro. A nosso ver, diante das ameaças atuais, é urgente a defesa e a valorização de uma formação integral, omnilateral e que vise à emancipação dos filhos da classe trabalhadora, ou seja, do Ensino Médio Integrado em bases politécnicas como forma de resistência às reformas educacionais em curso em nosso país.

Referências Bibliográficas

ALVES, Irene de Barcelos; VILARDO, Mônica de Castro Brito; TEIXEIRA, José Claudio Guimarães. Avaliação dos Cursos Integrados (2016-2018): elaboração de uma nova organização curricular para os Cursos Técnicos no *campus* Maracanã. **Anais do II Encontro Intercampi de Educação Profissional do CEFET/RJ: O Ensino Integrado em Foco**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2019, p. 39-42.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação Em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.
<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEMVINDO, Vitor. **Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas**. Tese em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BRASIL. 2004. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2208.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 6 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578?fbclid=IwAR1cguC7vHF27D0foope_s3a68oiqVPd56KayaTGSKrWd6Ey8IWTk12CHg. Acesso em: 30 mar. 2021?

BRUNOW, Vanessa de Oliveira. **Politecnia, Política Pública Educacional Brasileira e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-RJ: avanços e contradições** (2004-Atual). Tese em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: dcp.uff.br/wp-content/uploads/sites/327/2020/10/tese-de-2017-vanessa-de-brunow.pdf Acesso em: 12ago.2021.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303> Acesso em: 12 ago.2021.

CONIF/FDE. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf Acesso em: 15 nov. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Martin. W. Bauer, & George Gaskell (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol35-num2-1995/introducao-pesquisa-qualitativa-suas-possibilidades> Acesso em: 12 ago. 2021.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles; SANTOS, Magda Gisela Cruz dos; SANTOS, Franciele Soares dos. A atualidade das contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels para a crítica das reformas neoliberais na educação no Brasil. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 52-75, 27 abr. 2021.

LIMA, Marcelo; ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. Ensino médio integrado: tensões, desarticulações e articulações. **Revista Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 39, p. 76-85, 2014. <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39.10248>

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei.; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Ronivaldo; MARQUES, Wellison. Sentidos do ensino médio integrado: um estudo de caso no instituto federal do norte de Minas Gerais - IFNMG - campus Almenara. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 45, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.666>

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

PASTORE, Dayse Haime; DEVONISH, Isabela Menezes da Silva; CARDOSO, Tereza Fachada L. (Orgs.). **Registros de uma instituição centenária**: CEFET/RJ. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>
Acesso em: 12ago.2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepção de Educação Tecnológica: das Escolas Técnicas Industriais ao CEFETs. **Revista Educação Pública (Rio de Janeiro)**, v. 10, p. 1-15, 2010.

TRINDADE, Arlene Vieira. **A Permanência Estudantil**: Uma análise da primeira turma de ensino médio integrado e a política de assistência estudantil no Cefet/RJ-campus Maria da Graça. Dissertação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

UNESCO. **Ensino Médio e Educação Profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/em-e-educacao-profissional> Acesso em: 02 de ago. 2021.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em <https://inee.org/system/files/resources/192271por.pdf> Acesso em: 02 de ago. 2021.

UNESCO. **Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora.** Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_000222630&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_050c4a71-2140-4ee0-814f-fee231a89bdd%3F%3D222630por.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf000222630/PDF/222630por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A872%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C842%2Cnull%5D
Acesso em: 08 de set. 2020.

UNESCO apoia uma estrutura curricular que torne o ensino mais atraente. **EXTRA**, Rio de Janeiro, 13 jun. 2011. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/unesco-apoia-uma-estrutura-curricular-que-torne-ensino-mais-atraente-2026929.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

VELASCO, Fernanda Zerbinato Bispo. **Juventude, Trabalho, Formação e Futuro: O Discurso dos Discentes do Curso Técnico de Enfermagem do CEFET/RJ UNED-NI.** Dissertação em Educação Profissional em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/29806>. Acesso em: 12 de ago. 2021.

VELASCO, Fernanda Zerbinato Bispo; MARTINS, Carla Macedo. **Análise da lei 13.415 de fevereiro de 2017 e o seu impacto na formação do técnico de enfermagem do CEFET/RJ UNED-NI.** Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 12, 2019. Disponível em: <https://brasilianjournals.com/index.php/BRJD/view/5663>. Acesso em: 12 de ago. 2021.

Recebimento: 15/08/2021

Aprovação: 04/10/2021



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

[Dr. Sebastien Pesce](#), Universidade de Orléans, França

Representações sociais da saúde e as relações de trabalho na contemporaneidade: escuta de trabalhadores da construção civil

Social representations of health and work relations in contemporary times: listening to construction workers

Representaciones sociales de la salud y las relaciones laborales en la época contemporánea: escuchar a los trabajadores de la construcción

Caroline Urias Challouts, Unicesumar (Maringá, PR, Brasil)¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9039-5450>Lucas França Garcia, Unicesumar (Maringá, PR, Brasil)²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5815-6150>Marcelo Picinin Bernuci, Unicesumar (Maringá, PR, Brasil)³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2201-5978>Marta Maximo-Pereira, Unicesumar (Maringá, PR, Brasil)⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5495-9968>**Resumo**

Neste artigo, de natureza histórico-analítica e abordagem qualitativa, buscou-se refletir sobre o conceito de saúde a partir das narrativas de nove trabalhadores da construção civil do município de Maringá-PR. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas por meio de *WhatsApp*. Pauta-se na análise de conteúdo de Bardin (2016) para interpretação dos dados. Os resultados indicam que, para os entrevistados, ter saúde é, acima de tudo, estar apto ao trabalho. Assim, ser saudável é ser produtivo. A falta de registro empregatício formal e a pressão pelo cumprimento de prazos foram citados como fatores geradores de estresse. É possível compreender a existência de maior vulnerabilidade dos trabalhadores que estão na informalidade, em especial, frente à possibilidade de acidentes, comuns à área da engenharia civil. Conclui-se ser necessário uma cobertura de fiscalização trabalhista que seja promotora de saúde, principalmente com os trabalhadores da informalidade.

Palavras-chave: Saúde. Doença. Capitalismo.

Abstract

In this article, of historical-analytical nature and qualitative approach, it seeks to reflect on the concept of health from the narratives of nine construction workers in the city of Maringá-PR. Semi-structured interviews were conducted through *WhatsApp*. Bardin's (2016) content analysis was used to interpret the data. The results indicate that, for the interviewees, to be healthy is, above all, to be able to work. Thus, to be healthy is to be productive. The lack of a formal employment record and the pressure to meet deadlines were cited as stress-generating factors. It is possible to understand the existence of greater vulnerability of workers who are in informality, especially in the face of the possibility of accidents, common to the area of civil engineering. We conclude that there is a need for inspection coverage, mainly that promotes health, with informal workers.

Keywords: Health. Illness. Capitalism.

Resumen

En este artículo, de carácter histórico-analítico y enfoque cualitativo, se busca reflexionar sobre el concepto de salud a partir de las narrativas de nueve trabajadores de la construcción en el municipio de Maringá-PR. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a través de *WhatsApp*. Póngase en contacto con Bardin (2016) para la interpretación de los datos. Los resultados indican que, para los

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde. E-mail: carolineuchallouts@gmail.com

² Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde e de Ciências Humanas e Sociais na Universidade Cesumar de Maringá (UniCesumar). E-mail: lucasfgarcia@gmail.com.

³ Paulo. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde Unicesumar. E-mail: mbernuci@gmail.com.

⁴ Professora no Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde. E-mail: tania.gomes@unicesumar.edu.br.

entrevistados, tener salud es, además de todo, estar apto para el trabajo. Por tanto, estar sano es ser productivo. La falta de registro de empleo formal y la presión para cumplir los plazos se citaron como factores generadores de estrés. Es posible entender la existencia de una mayor vulnerabilidad de los trabajadores que están en la informalidad, especialmente en relación con la posibilidad de accidentes, común al área de la ingeniería civil. Se concluye que existe la necesidad de una cobertura de inspección, principalmente que promueva la salud, con los trabajadores informales.

Palavras-Clave: Salud. Enfermedad. Capitalismo.

1 Introdução

Ao longo de sua existência, o ser humano sempre buscou formular um entendimento sobre as coisas do mundo. A compreensão do que seja a vida, a morte, a alegria, a tristeza, a saúde e a doença estão presentes em toda trajetória humana e, de certa forma, definir os fenômenos e as coisas funciona como uma bússola norteadora que ajuda o ser humano a navegar nesse mundo instável.

Uma maneira de facilitar o entendimento do mundo é enunciar conceitos; isto é, definir, dizer o que uma coisa é. Contudo, trata-se de um exercício laborioso e escorregadio, pois, conquanto todo conceito deva ser entendido como um todo formado por componentes totalizantes é, ao mesmo tempo, fragmentário, marcado por paradoxos (DELEUZE, 1991). Assim, embora os conceitos busquem, tanto quanto possível, tornar claro o sentido das coisas, eles são sempre polissêmicos e dependem da fundamentação teórica que alimenta e sustenta os debates (MACULAN; LIMA, 2017).

Quando teóricos marxistas refletem sobre o conceito de saúde, eles partem do particular e do concreto em direção a categorias universais de pensamento, mas sustentados por uma conexão com a práxis, isto é realidade em que estão efetivamente inseridos.

No paradigma marxista, um exercício reflexivo que parte do particular e do concreto em direção a categorias universais de pensamento, embora sustentado por uma conexão com a realidade. Nessa perspectiva, a conceitualização toma o real como ponto de chegada e de partida para entender os sentidos do mundo (SILVA; SCHRAIBER; MOTA, 2019). Para outros, conceitos são representações que guardam relação com um determinado tempo e lugar, implicando, obrigatoriamente, em variância. Cada sociedade elabora seus próprios conceitos sobre os fenômenos e as coisas e se não os entende exatamente como sendo a significação do real, ao menos os pensa como um sistema de ideias-imagens que significam as coisas e dão sentido ao mundo (ALMEIDA FILHO, 2011).

Reflitamos por exemplo, em saúde e doença. Ambos são conceitos a serem entendidos quando consideramos as especificidades científicas, culturais, econômicas e religiosas de cada tempo e lugar e tal como o corpo, espaço em que se manifestam, são forma e produto da cultura, logo, dotados de historicidade (SILVA; VASCONCELOS, 2013). Por exemplo, na Idade Média, algumas doenças eram consideradas como sendo um sinal de castigo divino aos pecadores, a exemplo da lepra e da epilepsia (*morbus demoniacus*) (SCLIAR, 2007).

O conceito contemporâneo e mundialmente usado para definir saúde é o proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1946: saúde é uma condição de completo bem-estar físico, mental e emocional, e não a mera ausência de doença. Conquanto receba críticas e oposições quanto à idealização que a caracteriza (BEZERRA; SORPRESO, 2016).

Assim, discutir saúde, bem como sua unidade interligada, a doença, implica uma atenção especial às condições econômicas, políticas, educacionais e culturais que marcam a vida de homens e mulheres reais, atentos às especificidades de suas formas de viver no cotidiano. Implica, por exemplo, atenção especial às condições laborais da sociedade capitalista contemporânea, em que o desmantelamento das políticas de seguridade social, a expansão da informalidade e terceirização do trabalho, o microempreendedorismo individual, comprometem definitivamente a saúde dos trabalhadores, mesmo quando esses não podem ser descritos como “doentes”, na perspectiva tradicional do termo.

Sustentado pelos autores Antunes & Praum (2015), que discutem como o capitalismo neoliberal promove a precarização do trabalho e cria novas formas de adoecimento, o presente artigo buscou refletir sobre o conceito de saúde, a partir das narrativas de nove trabalhadores da construção civil do município de Maringá-PR.

2 Metodologia

O desenho da pesquisa que sustenta este debate teve caráter exploratório e apresentou uma abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas envolvendo nove trabalhadores da construção civil, residentes em Maringá-PR e região. O critério de inclusão definiu que os entrevistados fossem homens, por ser o sexo predominante nessa área; tivessem 18 anos ou mais de idade e trabalhassem há um ano ou mais na área da construção civil. Os entrevistados foram

selecionados com a ajuda de uma construtora da cidade de Maringá, a qual forneceu o contato de doze de seus colaboradores, dentre estes apenas cinco aceitaram participar da entrevista, os demais entrevistados foram selecionados por meio da estratégia de bola de neve (*snowball*) em que um entrevistado indica outro, formando redes.

Dentre os nove entrevistados, seis trabalhavam em obras prediais, tinham registros trabalhistas, e três em obras residenciais sem registros. Os dados foram coletados de junho a agosto de 2021, via *WhatsApp*, aplicativo de mensagens móveis, que permite o envio de imagem, texto, vídeo e mensagem de voz (KUMAR; SHARMA, 2017). Conquanto o *WhatsApp* permita diversas formas de comunicação, essa pesquisa se limitou a utilizar o recurso de mensagem de voz.

O aplicativo traz inúmeras vantagens para a pesquisa, dentre elas, dar maior segurança aos entrevistados e pesquisadores, frente ao contexto pandêmico causado pela Covid-19 (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020).

Utilizou-se entrevista semiestruturada, de modo que o entrevistador fizesse as perguntas-estímulos (CARDANO, 2017), independentemente da ordem, de acordo com cada tema pré-definido, dentre eles, o de representações sobre saúde. As narrativas foram analisadas qualitativamente, de acordo com o modelo de análise de conteúdo de Bardin (2016). Foi realizada a leitura flutuante do material, tendo sido construído um quadro com as categorias emergentes do discurso: i) dados de identificação; ii) características do ambiente de trabalho e atividade laboral; iii) promoção da saúde e saúde do trabalhador; iv) representações sobre saúde e qualidade de vida.

O estudo está vinculado ao Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade Cesumar e foi aprovado pelo Comitê de Ética daquela Universidade, sob o CAAE 46513921.5.0000.5539 e parecer 4.707.006 /2021,

3 Resultados

Etimologia da palavra saúde e seus modelos explicativos

Etimologicamente, o termo saúde, em português, deriva do latim *salus*, que provém do grego e quer dizer *holos*, no sentido de holístico, total. Assim, na língua latina e na grega, a saúde é identificada com o que é inteiro, completo, íntegro

(SCLIAR, 2007). Já a doença tem sido pensada como a ruptura de uma relação de equilíbrio físico e/ou psíquico do ser humano ou entre o homem e seu meio social.

Contemporaneamente, o conceito de saúde proposto pela OMS em final da década de 40 do século XX, tem recebido críticas. Para Almeida Filho (2011), a afirmativa de que saúde pressuponha um estado de completo bem estar é uma espécie de “nirvana”, resultado do período de euforia do pós-guerra, alimentada pelo misticismo sanitário. Almeida Filho é crítico à pobreza epistemológica que marca as discussões sobre saúde, pois, para ele, os estudos da área priorizam mais os aspectos metodológicos, ou seja, a abordagem, a técnica, a amostra, ou seja, o caminho, do que aspectos teóricos, que são as correntes de pensamento que servem de base a qualquer análise investigativa de natureza científica.

De fato, há alguns estudos da área da saúde, como o de Barros (2014), que não se preocupa em explicitar os suportes filosóficos que sustenta suas reflexões. Todavia, este é um procedimento necessário posto que a teoria é um modo de enxergar a realidade e fornece os paradigmas disponíveis para responder às perguntas levantadas em dados momentos pelos diferentes objetos de estudo de cada campo do saber (BARROS, 2014). Teorias, tais quais os conceitos, norteiam os passos dos pesquisadores clareando caminhos.

Dalmolin et al. (2011, p. 390) também acusam o utopismo da definição de saúde proposta pela OMS e questionam: “é possível definir o que é completo bem-estar em uma sociedade marcada pelas injustiças e desigualdades socioeconômicas crescentes?”. De fato, em um mundo com tantas violências (racismo, sexismo, xenofobia, exclusão econômica, fome, corrupção) - viver em um estado de completo bem-estar talvez seja uma condição de difícil alcance.

A pobreza é considerada um determinante social de saúde (CARVALHO, 2013). No Brasil, enquanto 1%, ou 1,2 milhão de pessoas têm rendimento médio superior a R\$ 55.000,00 por mês, metade da população do Norte e Nordeste vive com até meio salário-mínimo (R\$ 522,50), e nas demais regiões, esse percentual varia entre 15,6% e 21,5%. Quando a referência é um salário-mínimo, o Nordeste possui 77,3% das pessoas nesta condição; a região Norte, 76%; o Sudeste, 50,2%; o Centro-Oeste, 52%, e a região Sul, 42,3% (PITOMBEIRA; OLIVEIRA, 2020). Conquanto ser pobre não signifique obrigatoriamente não ter saúde, há claras evidências de que pertencer a uma classe social de menor poder aquisitivo é um fator comprometedor

da qualidade de vida e, conseqüentemente, da saúde, porque impõe moradias precárias e em ambientes impactados por poluentes orgânicos e inorgânicos, alimentação deficiente, baixa escolaridade e, entre outras mazelas, menor acesso aos serviços de saúde. Assim, além da perspectiva de classe, o mundo é violento e desigual na perspectiva de gênero, raça, sexualidade e territorialidade, como evidenciam os estudos pós-coloniais e interseccionais (LANCMANN et al., 2020)

Saúde e doença em diferentes temporalidades

Antecedendo a apresentação dos resultados da pesquisa, será realizada breve discussão sobre o conceito de saúde em diferentes momentos históricos. Acreditamos ser importante esta exposição, a fim que possamos compreender as representações atuais elaboradas pelos trabalhadores que integram este estudo.

As primeiras representações do processo saúde-doença buscaram suportes explicativos na concepção mágico-religiosa, sendo a saúde condição original do ser humano e a doença uma ocorrência sobrenatural, quase sempre entendida em termos de punição às falhas humanas (GEWEHR *et al.*, 2017).

Foram os gregos os primeiros a romper com as explicações mitológicas do adoecimento e incentivar, notadamente com Hipócrates, um saber racional sobre o processo saúde-adoecimento. No *Corpus Hippocraticum*, as explicações da doença tinham como suporte o espírito de observação, com a saúde sendo entendida como a teoria dos humores, pautado no equilíbrio entre quatro elementos distintos: sangue, fleuma, bÍlis amarela e bÍlis negra. Mesmo quando Galeno aperfeiçoou a teoria hipocrática, a saúde continuou sendo entendida em termos de equilíbrio de humores. A vantagem da interpretação hipocrática e galênica em relação a outras explicações é que já se vislumbrava certa racionalidade interpretativa que, mais tarde, permitiria muitos avanços no enfrentamento das doenças. Essa racionalidade ganharia contornos tão fixos que terminaria por levar, no futuro, a um certo engessamento de olhar, buscando um entendimento da doença sustentado unicamente na perspectiva dos fatores biológicos, a partir da qual se dava mais atenção à doença do que ao doente (ESTEVES, 2021; SCLIAR, 2007; HEGENBERG, 1998).

No longo período medieval (século X ao XV), em que o Deus cristão e monoteÍsta foi o responsável absoluto pelo viver, adoecer e morrer, a explicação do processo saúde-doença continuou tendo caráter majoritariamente místico-religioso.

No imaginário do medievo, a desobediência às leis de Deus levava, a um só tempo, ao pecado e à doença. No Novo Testamento, Jesus é a figura que cura porque perdoa: “eis que já estás são; não peques mais, para que não te suceda alguma coisa pior” (João, 5:14). Assim, a fé, os amuletos, as orações e o arrependimento tinham função terapêutica.

Com a modernidade, instaura-se uma nova racionalidade científica, e o sentido metafísico da doença se esvazia, todavia, no imaginário popular, a explicação das doenças permanecerá por muitos séculos ainda fundamentada na culpabilização do doente, em especial a culpa sexual, da qual a aids é um exemplo notável (SCLiar, 2007).

No século XVII, Descartes afirma que a saúde é o mais supremo dos bens, apesar de seu pensamento ser distinto daquele defendido por Aristóteles, na Antiguidade Clássica, no qual, embora a saúde consista em felicidade, há outros bens mais imediatos e igualmente importantes. No século XVIII, sob influência iluminista, tem início a formulação de uma medicina confiante nos poderes da ciência e da técnica; sendo, no século precedente, o momento em que emergirá com mais força a defesa da organização e sistematização do Estado na promoção da saúde pública, isto é, o atendimento ao maior número possível de pessoas (NOGUEIRA, 2001).

Segundo Foucault (2006), neste momento, na França, os médicos são deslocados para o campo, iniciando o controle estatístico da saúde por meio dos registros de nascimento e mortes. Diz o autor: “começa-se a conceber uma presença generalizada dos médicos, cujos olhares cruzados formam uma rede e exercem em todos os lugares do espaço, em todos os momentos do tempo, uma vigilância constante, móvel, diferenciada” (2006, p. 33). Na Inglaterra, devido às necessidades postas pela Revolução Industrial, a saúde pública teve um caráter mais socializante, levando-se em conta as condições do ambiente, da moradia, da alimentação (NOGUEIRA, 2001), elementos importantes para se ter um trabalhador produtivo; como vão afirmar os seguidores da medicina social, de que é exemplo Virchow, ou cientistas sociais como Engels.

No século XIX, um olhar menos eugenista às condições de vida da população terminaria por derrubar a teoria dos miasmas, colocando os germes, bactérias e vírus como os verdadeiros causadores de diversas doenças e evidenciando as possibilidades de vencê-los pela esterilização e assepsia, graças

especialmente aos estudos de Pasteur. Pensar a doença como resultado de agentes externos e não mero reflexo dos erros humanos é uma revolução epistemológica que, muitas vezes, ignoramos.

Conquanto a instauração da racionalidade médica não tenha levado ao total abandono de concepções metafísicas, não se nega que o paradigma científico se instaurou como dominante. Apresentando como referência principal a doença, o modelo biomédico deixa de lado a subjetividade do paciente, que passa a ser apenas um doente, pouco importando seus sentimentos. Em geral, subestimam-se as esferas psicológicas, sociais e culturais presentes na relação saúde-doença (GEWEHR *et al.*, 2017). Foucault (2006) será voz potente nas críticas ao modelo biomédico que se instaurou nas práticas de cuidados com a saúde.

Em *O normal e o patológico*, obra publicada em 1943, antecipando-se à proposição da OMS, o médico e epistemólogo Canguilhem (2002) defenderá que saúde e doença não são valores antagônicos, mas a segunda condição seria um constitutivo da primeira. Por isso, afirmava que só se deve pensar a saúde em condições particulares, olhando o indivíduo para além do corpo, como podemos compreender a partir do seguinte exemplo: “com uma enfermidade como o astigmatismo ou miopia, um indivíduo seria normal numa sociedade agrícola ou pastoril, mas seria anormal na marinha ou na aviação” (CANGUILHEM, 2002, p. 162). Para o autor, não existiria um estado de saúde absoluta, pois em um momento ou outro todas as pessoas ficam doentes e, desse modo, a doença deve ser vista como um obstáculo na vida das pessoas que, quando adoecidas, precisam encontrar novas formas de estar e se adaptar no mundo. Se o normal não tem a rigidez de um determinativo para todos os indivíduos pertencentes a uma mesma espécie, mas, antes, a flexibilidade de uma norma que se transforma em sua relação com condições individuais, o limite entre o normal e o patológico é impreciso.

À medida que o capitalismo se instaurou como prática socioeconômica dominante, a saúde foi se tornando cada vez mais importante para todas os cidadãos, mas, em especial, para os governos, já que ter uma população saudável era um imperativo tanto para os momentos de guerra, em que se pedia um corpo forte para a luta, quanto em tempos de paz, quanto se precisava de um corpo ágil para o trabalho. Criou-se uma medicina de Estado com vistas a subjugar os corpos e controlar a população, o biopoder, da qual um exemplo é o processo de medicalização que

transforma problemas da vida, em grande parte resultado das injustiças sociais, políticas e culturais, em problemas de ordem médica (FOUCAULT, 2016).

Porém, com o tempo, vencer as doenças tornou-se uma tarefa à qual não mais apenas os médicos e governantes se dedicam, mas também é dado a cada um de nós a tarefa de, individualmente, nos responsabilizarmos por “promover” saúde. Ação que, na sociedade contemporânea, ganha contornos muitas vezes dramáticos, criando o que Nogueira (2001) denomina de higiomania, a sobrevalorização da saúde, especificamente na forma de higidez do corpo. Cada vez surgem mais conhecimentos sobre a saúde, divulgados pelos meios de comunicação tradicionais e pela internet, com vistas “ a determinar o que é melhor para a saúde e qual a importância deste ou daquele item de consumo na geração de enfermidades ou na prevenção de seus riscos” (NOGUEIRA, 2001, p. 68). Para o autor, estamos frente a uma sociedade narcísica, que não admite o envelhecimento, a doença, a dor. “No fundo, a higiomania é mais um *hubris* da modernidade, porque expressa a pretensão de criar seres humanos imortais. Mas importantes para quê? Talvez para podermos continuar a ser consumidores para todo o sempre...” (NOGUEIRA, 2001, p. 71). Concordamos com o autor e, na perspectiva de nossa discussão, acrescentamos: para que possamos ser trabalhadores para todo o sempre, visto que no contexto laboral, um corpo saudável é aquele apto a produzir riqueza e lucros, sem os empecilhos trazidos pelas doenças ou pelo envelhecimento.

A pesquisa empírica: representações de saúde dos trabalhadores

Um estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2020, e apresentado por Firmiano e Teixeira (2021), aponta que a classe trabalhadora brasileira é composta por 106,5 milhões de pessoas. Destas, 50,3 milhões estão em empregos com vínculos empregatícios formais; 31,6 milhões estão na informalidade; 12,7 milhões estão na informalidade ou desempregados e 11,9 milhões estão fora do mercado de trabalho, conquanto compondo a força de trabalho potencial. Assim, no Brasil, somados os trabalhadores informais e os desempregados, mais da metade da classe trabalhadora está excluída dos direitos formais assegurados pelas leis trabalhistas.

O Brasil segue uma tendência mundial de precarização do trabalho que atinge inclusive países não periféricos. Desde a década de 1990, assiste-se o

incremento global das práticas neoliberais, que, buscando minimizar os custos da produção, reduzem salário e extinguem de forma gradual, mas consistente, os direitos trabalhistas e a potência da luta sindical (ANTUNES; PRAUM, 2015; AQUINO *et al.*, 2016; FIRMIANO, TEIXEIRA, 2021). É preciso trabalhar/render cada vez mais, conquanto se viva cada vez com menos direitos.

As relações contemporâneas de trabalho geram alto índice de acidentes e adoecimentos, principalmente relacionados a lesões osteomusculares e transtornos mentais. O adoecimento em virtude do trabalho não é um problema atual, contudo, ao longo do século XX, com a produção em massa e o aumento do controle laboral, surgiram novas formas de acidentes e doenças do trabalho. A intensificação do ritmo de atividades em função das longas jornadas, a multifuncionalidade dos funcionários e a pressão psicológica para o aumento produtivo comprometem a saúde e a qualidade de vida do trabalhador, que se torna elemento extremamente vulnerável às pressões do mercado (ANTUNES; PRAUM, 2015).

As pressões para que a classe trabalhadora responda às demandas de mercado em tempo imediato, bem como a busca das empresas em eliminar o tempo morto dos processos de trabalho, vêm fazendo com que o ambiente de trabalho se torne um espaço de adoecimento e, em contrapartida, não são adotadas medidas que resguardem a vida dos trabalhadores, como, por exemplo, o estabelecimento de limites das jornadas de trabalho (ANTUNES; PRAUN, 2015).

No contexto pandêmico causado pela COVID-19, no qual as pessoas tiveram que se adaptar ao *home-office*, ficou cada vez menor a fronteira entre a atividade laboral e a vida privada, além do expressivo aumento de carga horária de expediente (SOUZA *et al.*, 2021). No Brasil, um contingente de 70,1% dos trabalhadores e trabalhadoras não puderam parar suas atividades; a exemplo dos entregadores de *delivery*; grupo exposto a grande vulnerabilidade, pois além da ausência de garantias trabalhistas, a carga diária de trabalho variou de nove a até quinze horas. Desta forma, o trabalho por plataformas digitais tem proximidades com o modelo primitivo de exploração dos trabalhadores praticado no século XIX (FIRMIANO, TEIXEIRA, 2021).

A área da construção civil foi bastante afetada com a pandemia, tendo havido paralisação de diversas obras e, conseqüentemente, alto índice de trabalhadores afetados: engenheiros, arquitetos, mestres de obras, pedreiros,

serventes, estendendo-se a imobiliárias, corretores e fornecedores de material (indústria). Some-se a este quadro o fato de que o governo Bolsonaro já vinha, antes mesmo da chegada do Covid-19, reduzindo orçamento para programas habitacionais, a exemplo do Minha Casa, Minha Vida, que passou de R\$ 11,3 bilhões anuais entre os anos 2009-2018 para R\$2,6 bilhões em 2019(COSTA, 2020).

Vamos nos remeter novamente às mazelas da precarização do trabalho, que vem sendo intensificada pelas práticas de terceirização, alterando e desestabilizando as relações de trabalho e, de forma cruel, não correspondendo ao pagamento de salários justos (ANTUNES, PRAUM, 2015; SILVA JÚNIOR; CAMARGO, 2019). Outro agravante, é que precarização-terceirização são elementos que, conjugados, impactos no índice de acidentes de trabalho. A maioria dos acidentes são, de fato, mão-de-obra terceirizada. A debilidade das condições de trabalho expõe os trabalhadores a atividades perigosas sem que estes recebam qualquer treinamento, descumprindo-se as determinações da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). (SILVA; JÚNIOR; CAMARGO, 2019).

Se, até o momento, apresentamos conceituações de autores reconhecidos sobre saúde e doença e apresentamos uma breve discussão sobre o mundo do trabalho, a proposta agora é trazer as representações elaboradas pelos sujeitos desta pesquisa, ou seja, os trabalhadores da construção civil de Maringá e região. As representações sociais apresentam-se como o esforço de dar significado a nossas ideias, valores e hábitos, contribuindo para a reconstrução de realidades sociais, de modo a conhecer a visão de mundo de determinados grupos e, além disso, sintetizar o modo como eles querem ser vistos e representados. Além de influenciar o modo de vida das pessoas, as representações sociais também justificam as formas de pensar (PERDIGÃO; DA SILVEIRA, 2019).

4 Discussão

Quando questionamos nossos entrevistados sobre o que entendiam por saúde, as respostas caminharam muito explicitamente no sentido de associá-la à capacidade de trabalho. Considerando-se que a construção civil é um espaço de trabalho físico pesado, as respostas evidenciaram que estar em condições, sobretudo físicas, de executar suas atividades laborais correspondia ao entendimento dos entrevistados sobre saúde:

“Pra mim, ter saúde é não ter cansaço”. (D., 40 anos)

“Saúde é a pessoa não estar assim doente..., estar com forças pra trabalhar..., sem dores... estar 100%... com a saúde lá em cima.” (G., 20 anos)

Assim, os discursos, que foram bastante valorativos da saúde, estabeleciam sempre uma relação com o mundo do trabalho, como se vê a seguir:

“Ah, saúde é o mais importante de tudo, né?! Se a pessoa não tiver... com saúde, não tem como ele trabalhar, não tem como ele... desempenhar a função ali 100% né?!”. (A., 27 anos)

Vale ressaltar que estamos trabalhando com representações de sujeitos que, tendencialmente, têm baixa escolaridade, por conseguinte, pouco acesso a discussões desconstrutivas dos papéis tradicionais de gênero. Nesse sentido, ser provedor é, um elemento central da masculinidade (LIMA; LIMA, 2017).

Apenas dois dos entrevistados falaram da importância da atividade física e uma boa alimentação para a saúde. Esses discursos têm estreita relação com os ideais de promoção da saúde, que apontam a importância da atividade física, da boa alimentação e de outros fatores para a obtenção de uma boa qualidade de vida, a qual é conquistada por meio de ações intersetoriais e de políticas públicas, ou seja, a conscientização e a ação dos indivíduos são partes importantes para a construção de uma sociedade saudável:

“Saúde é comer bem, dormir bem, praticar esportes... ah e andar bem consigo mesmo”. (R., 41 anos)

A percepção do entrevistado está consonante com os pressupostos da OMS, referendados, no Brasil, pela Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), os quais indicam que a alimentação saudável, a prática de exercícios físicos, o enfrentamento do tabaco e seus derivados, o combate ao uso abusivo de álcool, a promoção de mobilidade segura e sustentável, junto à promoção da cultura da paz e dos direitos humanos são formas de produzir saúde individual e coletiva (BUSS, 2009).

Em *O caráter oculto da saúde*, Gadamer (2006, p. 118) afirmava que “saúde não é, de maneira alguma, um sentir-se, mas é estar aí, estar-no-mundo, estar com pessoas, sentir-se ativa e prazerosamente satisfeito com as próprias tarefas da vida”, concluindo que “por isso, a melhor maneira para entender o que seja saúde é imaginá-la como um estado de equilíbrio” (p. 119).

Analisemos o relato do trabalhador A., 40 anos, o qual, curiosamente, apresenta proximidade com a do filósofo alemão:

“Pra mim nossa saúde é o nosso equilíbrio né?! Tanto físico, quanto mental, emocional também. Eu penso que a nossa saúde está bem degenerada, por conta da alimentação que é feita hoje, né?! Fertilizantes, conservantes, essas coisas (...). Então, eu penso assim, é esse equilíbrio, é uma maneira de adequar as coisas, tanto física quanto emocional. Por exemplo, o exercício físico ele contribui bastante [para a saúde]. E, uma boa alimentação, ela contribui bastante [...]. Então, saúde para mim é isso, o oposto da saúde é a morte. Para mim, a saúde é adequar essas coisas, é estabelecer um equilíbrio que leve ao melhor funcionamento, como eu falei, tanto físico e mental”. (A., 40 anos)

O discurso de A. aponta para um conceito contemporâneo de saúde, a partir de uma perspectiva holística, que vê o indivíduo como um todo integrado e leva em consideração seus aspectos físicos, emocionais e culturais. A visão holística trabalha na integralidade da assistência médica, relacionando, por exemplo, a doença com o ambiente em que o paciente está inserido e essa é uma reflexão possível quando o entrevistado cita os impactos do uso de fertilizantes e conservantes sobre a saúde das pessoas.

Questionados sobre como avaliavam sua saúde no momento das entrevistas, oito afirmaram estar saudáveis e somente um afirmou não se sentir bem. A seguir, apresentamos alguns dos fragmentos que indicam esse fato:

“Não tenho nenhum problema de saúde, graças a Deus”. (A., 40 anos)

“A minha [saúde], graças a Deus, tá bem, eu tô tranquilo. Graças a Deus, tô bem”. (R., 52 anos)

“Ótimo, estou bem... não tenho diabetes, não tenho doença nenhuma, Graças a Deus”. (L., 50 anos)

“Não sinto dor nenhuma, tenho disposição, acho hoje minha saúde é boa graças a Deus sim tudo bem”. (J., 34 anos)

É importante destacar o quanto a boa condição de saúde aparece como resultado de uma força mística e sobrenatural, apontando para a importância da espiritualidade como uma força promotora de saúde, visto que contribui para o aumento de pensamentos otimistas frente ao processo de saúde-adoecimento (AMARAL *et al.*, 2016).

A precarização do trabalho na construção civil se dá pelos inúmeros riscos laborais encontrados no setor, situação ainda mais agravada pelas novas relações de

trabalho pautadas na informalidade. No Brasil, 39,6% da população encontra-se na informalidade, no estado do Paraná, essa taxa corresponde a 31,3% (IBGE, 2021).

Nesse estudo, três dos entrevistados trabalhavam sem registro, comprovando alguns impactos que isso tem na sua saúde, como, por exemplo, o aumento do estresse e sobrecarga, pouco relatado pelos trabalhadores registrados. Saber que uma lei assegura seus direitos é um fator confortante, pois dá confiança à classe trabalhadora. Isso porque aqueles que não se encontram nessa posição, convivem com o medo de perder seu trabalho, por isso, acabam se cobrando mais. Tal fato pode ser observado nas falas a seguir:

“Quando que nem eu tô tocando muita obra aí dá uma pressão na cabeça.”
(J. 34 anos)

“É assim, porque não é só uma obra... quando o patrão não tá, né?! Aí... eu tenho que ir em outras obras, resolver um problema aqui, um problema ali, um problema ali, um problema lá... então vai sobrecarregando, né?! E a gente não consegue resolver tudo de uma vez, né?! Você entende?! ...Aí dá uma certa pressão, sobrecarregamento, né?!”. (R., 41 anos)

As pessoas que não são da área da saúde seguem o senso comum na denominação e na descrição de seus problemas de saúde. Assim, não é novidade que usem expressões como “sofrer dos nervos” ou declarem sentir “pressão na cabeça”; a exemplo dos depoimentos acima. São situações em que a pessoa está exposta a agressões de ordem física e psíquica, geradoras de estresse. Acrescente-se que, neste período pandêmico os trabalhadores que não puderam realizar o isolamento social de forma plena, estiveram mais expostos ao vírus. Entre os entrevistados, três mantiveram-se ativos durante a pandemia e contraíram a doença.

É comum aos terceirizados trabalharem em mais de uma obra e terem mais responsabilidades com a entrega do trabalho, pois, por se tratar de equipes reduzidas, os trabalhadores estão envolvidos em todas as etapas da obra, conforme demonstra um dos entrevistados que diz fazer outras funções, além da sua, quando o prazo de entrega apertado: “quando precisa a gente coloca a mão na massa também... trabalha pra cumprir aquela meta” (G., 20 anos). Já em empresas maiores, com funcionários registrados pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), o mesmo não ocorre tão enfaticamente, visto que quem responde por todo o planejamento, incluindo os prazos, é o empregador.

É o que evidenciam os discursos daqueles entrevistados que tinham carteira assinada ao serem questionados se têm meta e prazos a cumprir e quais seus sentimentos quanto a isso:

“Então, assim diretamente não, mas toda obra ela tem um prazo, né? A gente que tá ali dentro da obra tem que desenvolver o serviço pra que a coisa anda, né? Porque toda obra tem um prazo de entrega. Mas não é passado assim diretamente pra gente de falar: “Ó você tem [de fazer isto]”. Vamos supor: “tantas muda para plantar hoje” ou “tantos talude para preparar” ou “tantos metro de grama para plantar”, não tem assim..., diretamente não tem, tá?! Ele, o mestre de obra, não cobra da gente, mas a gente por si próprio procura fazer o melhor, né?!”. (L., 55 anos)

Para Viapiana; Gomes & Albuquerque (2018), as condições de saúde-doença dos indivíduos resultam de um conjunto de processos críticos que tanto podem ser protetores e benéficos, então, saudáveis, quanto destrutivos e deteriorantes da saúde. Nenhum desses processos é abstrato, mas ocorrem no âmbito do desenvolvimento concreto. Consideramos a pressão do tempo como um elemento destrutivo. Desde há muito, o dito popular afirma que “tempo é dinheiro”.

Mesmo que a narrativa de L., já apresentada, tente minimizar os impactos da cobrança temporal, é bastante plausível pensar que a carga psíquica exista. As cargas são expressões particulares de formas específicas do processo produtivo, divididas em física, química, biológica, mecânica, fisiológica e psíquica (ruídos, calor, poeira, vibrações, supervisão com pressão, repetitividade etc) e que ao atuarem sobre o corpo-psíquico de forma combinada podem potencializar e se tornarem processos intracorporais e intrapsíquicos complexos, provocando mudanças fisiológicas (VIAPIANA; GOMES; ALBUQUERQUE, 2018).

Também sobre a precarização de trabalho na área, acelerada pela informalização, é importante ressaltar que os trabalhadores registrados recebem instruções duas vezes na semana quanto aos riscos ocupacionais aos quais estão expostos e vão ao médico do trabalho a cada seis meses. Os trabalhadores não registrados, além de não irem a consultas com o médico do trabalho, informaram nunca terem recebido instruções sobre saúde e risco ocupacional: “Olha, não. O único treinamento é na prática, né? Então, não tive nada disso aí, não” (R., 41 anos). Ademais, percebeu-se que os trabalhadores são mais resistentes ao uso dos EPIs, porque não têm compreensão de sua importância.

5 Conclusões

Este estudo buscou refletir sobre o conceito de saúde a partir da narrativa de nove trabalhadores da construção civil da região noroeste do Paraná, para entender suas representações sobre saúde e as relações de trabalho. Evidencia-se que a informalidade do trabalho provoca o agravamento da saúde dos trabalhadores da construção civil, pois colaboradores não registrados não têm acesso a consultas médicas do trabalho e tampouco são feitas ações educativas com base nos riscos aos quais estão expostos diariamente.

Compreendemos a importância de que esse debate se estenda para novas pesquisas, de modo a refletir nos cuidados pelas condições de saúde e qualidade de vida dos trabalhadores. Além disso, apontamos a necessidade de uma cobertura de fiscalização trabalhista que seja promotora de saúde, por meio de práticas educativas que trabalhem na implantação de uma gestão de qualidade em segurança do trabalho em todas as empresas, incluindo os trabalhadores como participantes ativos nas tomadas de decisões.

6 Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

AMARAL, Juliana Bezerra do; MENEZES, Maria do Rosário de; SILVA, Valdenir Almeida Da; OLIVEIRA, Cíntia Maria Souza de. A religiosidade e a espiritualidade como referências para o enfrentamento da violência doméstica contra idosos. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-946749>>. Acesso em: 07 mai. 2021.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade** (online), v. 00, n. 123, pp. 407-4027, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.030>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

AQUINO, Cassio Adriano Braz de *et al.* Terceirização e saúde do trabalhador: uma revisão de literatura nacional. **Rev. Psicol. Organ. Trab.**, v. 16, n. 2, p. 130-142, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572016000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Pobreza e prosperidade compartilhada 2020**: Reversões da fortuna. Washington, DC: Banco Mundial, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, [1977], 2016.

BARROS, José d'Assunção. **Teoria da história: Princípios e conceitos fundamentais**. 3ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BEZERRA, Italla Maria Pinheiro; SORPRESO, Isabel Cristina Espósito. Conceitos de saúde e movimentos de promoção da saúde em busca da reorientação de práticas. **J. Hum. Growth Dev**, v. 26, n. 1, p. 11-20, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BUSS, Paulo Marchiori; CARVALHO, Antonio Ivo de. Desenvolvimento da Promoção da Saúde no Brasil últimos vinte anos (1988-2008). **Ciência Saúde Coletiva**, v. 14, n. 6, p. 2305-2316, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000600039>>. Acesso em 14 jul. 2021.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria de Threza Redigde C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, 307 p.

CARDANO, Mario. **Manual de Pesquisa Qualitativa: A contribuição da teoria da argumentação**. Tradução Elisabeth da Rosa Conil. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2017.

CARVALHO, Antônio Ivo de. Determinantes sociais, econômicos e ambientais da saúde. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: população e perfil sanitário** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. Vol. 2. pp. 19-38.

COSTA, Simone da Silva. Pandemia e desemprego no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, V.54, N.4. pp.969-978, 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rap/a/SGWCFyFzjzrDwgDJYKcdhNt/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 03 abr. 2021.

DALMOLIN, Bárbara Brezolin *et al.* Significados do conceito de saúde na perspectiva de docentes da área da saúde. **Escola Anna Nery** [online]. 2011, v. 15, n. 2, pp. 389-394. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-81452011000200023>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro (RJ): Editora 34; 1991.

GADAMER, Hans-Georg. **O caráter oculto da saúde**. Trad. Antônio Luiz Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ESTEVES, Alexandra. As mulheres e a doença: aproximações preliminares. **Caderno Espaço Feminino**, v. 34, n.1, 2021. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/62673>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FIRMIANO, Frederico Daia; TEIXEIRA, Paula Maria Rattis. A classe trabalhadora brasileira na pandemia do novo coronavírus. NOGUEIRA, Silas; SOUZA, Wlaudemir Doniseti de (Orgs.). **Cultura e diversidade na resistência ao retrocesso**: aspectos de degradação e agravamento de crises na sociedade brasileira contemporânea. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021, p. 19-40.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GEWEHR, Rodrigo Barros *et al.* Sobre as práticas tradicionais de cura: subjetividade e objetivação nas propostas terapêuticas contemporâneas. **Psicologia USP**, v. 28, p. 33-43, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/fvdhN9Pz9GhfnbNFLnF8Pbs/?lang=pt>>. Acesso em: 15 set. 2021.

HEGENBERG, Leônidas. Doença: um estudo filosófico [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. 137 p. In: HEGENBERG, L. **Doença**: um estudo filosófico [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. 137 p.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2021**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30784-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-oito-das-27-ufs-no-1-trimestre-de-2021>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

KUMAR, Naveen; SHARMA, Sudhansh. Survey Analysis on the usage and Impact of Whatsapp Messenger. **Global Journal of Enterprise Information System**, v. 8, n.3, 2017. Disponível em: <<http://www.informaticsjournals.com/index.php/gjeis/article/view/15741>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

LANCMAN, Selma, *et al.* Intersetorialidade na saúde do trabalhador: velhas questões, novas perspectivas? **Ciências e Saúde Coletiva**, v.25, n.10, p. 4033 – 4044, 2020. Disponível em: em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/intersetorialidade-na-saude-do-trabalhador-velhas-questoes-novas-perspectivas/17117?id=17117>. Disponível em: 30 abr. 2021.

LIMA, Dartel Ferrari; LIMA, Lohran Anguera. Prevalência da síndrome do túnel do carpo em trabalhadores que lidam com a ordenha manual de bovinos. **Rev Dor**, v. 18, n. 1, 2017, pp. 47-50. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rdor/a/GHCwTfGgCJ38LFvfs379mQz/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MACULAN, Benildes Coura Moreira dos Santos; LIMA, Gercina Angela Borém de Oliveira. Buscando uma definição para o conceito de “conceito”. **Perspectivas em Ciência da Informação** [online], v. 22, n. 02, 2017, pp. 54-87. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5344/2963>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

NOGUEIRA, Roberto Passos. Higiomania: a obsessão com a saúde na sociedade contemporânea. A saúde nas palavras e nos gestos. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão. (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos**: reflexões da rede educação popular e saúde. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 63-72.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, **Constituição da Organização Mundial de Saúde**. Conferência Internacional da Saúde. New York: WHO, 1948. Disponível em: <http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

PERDIGÃO, Juliana Andrade; SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. Informação simbólica, representações sociais e identidade: aproximações conceituais. **Em questão**, v.25, n.1, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.19132/1808-5245251.185-211>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

PITOMBEIRA, Delane Felinto; OLIVEIRA, Lucia Conde de. Pobreza e desigualdades sociais: tensões entre direitos, austeridade e suas implicações na atenção primária. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 25, n. 5, pp. 1699-1708, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.33972019>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas Online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de covid-19. **Revista família, ciclos de vida e saúde no contexto social**, v.8, n.4, 2020. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SILVA, Luisa Aliboni de Toledo e; GOULART JÚNIOR, Edward; CAMARGO, Mário Lázaro. Terceirização é prejudicial à saúde: um estudo bibliográfico nacional sobre a precarização do trabalho. **Revista Labor**, v. 1, n. 21, p. 76-97, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/40801>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, Carlos Alberto Borges da; VASCONCELLOS, Maria da Penha. Da doença ao milagre: etnografia de soluções terapêuticas entre evangélicos na cidade de Boa Vista, Roraima. **Saúde e Sociedade** [online], v. 22, n. 4 p. 1036-1044, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902013000400007>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SILVA, Luciana Macedo Ferreira; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A umbanda e os processos de saúde-doença. **Semina: ciências sociais e humanas**, v. 41, n. 2, 2020. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/39607>>. Acesso em: 04 mai. 2021.

SILVA, Marcelo José de Souza e; SCHRAIBER, Lila Blima; MOTA, André. The concept of health in Collective Health: contributions from social and historical critique of scientific production. **Physis: Revista de Saúde Coletiva** [online]. 2019, v. 29, n. 01. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290102>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 19, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>>. Acesso em: 01 set. 2021.

VIAPIANA, Vitória Nassar.; GOMES, Rogério Miranda; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de. Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Saúde em Debate** [online]. 2018, v. 42, pp. 175-186. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-11042018S414>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

Recebimento: 30/09/2021

Aprovação: 29/08/2022



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

[Dr. Sebastien Pesce](#), Universidade de Orléans, França

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio pós-LDB/1996: contradições, avanços e recuos

Professional Technical High School Education after LDB/1996: contradictions, advancements and setbacks

La Educación Técnica Profesional de Nivel Secundario post-LDB/1996: contradicciones, avances y retrocesos

Tamiris Possamai, IFC (Rio do Sul, SC, Brasil)¹
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6107-1257>
Shilton Roque dos Santos, IFRN (Natal, RN, Brasil)²
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5662-4259>
André Ricardo Oliveira, IFC (Rio do Sul, SC, Brasil)³
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9644-1665>

Resumo

O estudo versa sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil, no período pós-Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996) até a publicação das novíssimas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021). Para tanto, utiliza procedimentos de pesquisa documental, com abordagem qualitativa, relacionando os aspectos históricos, legais, econômicos e políticos para buscar compreender os movimentos da política educacional, no contexto das disputas entre propostas formativas, sob as determinações da sociedade capitalista. A partir de uma perspectiva crítica, busca discutir as contradições da política educacional para a EPTNM apresentando problematizações acerca dos avanços e dos recuos dos documentos normativos que fundamentaram (e fundamentam) as ações e estratégias do Estado brasileiro, abordando, principalmente, as possibilidades de oferta da EPTNM articuladas ao Ensino Médio. Aponta-se, de forma específica, como a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), o Programa Novos Caminhos, o Parecer CNE/CP nº 17/2020 e a Resolução CNE/CP nº 01/2021 (recentes documentos e ações indutores da política educacional para a EPTNM) têm representado os interesses de setores produtivos de capital por atenderem às demandas dos compradores de força de trabalho e como, por conseguinte, recuam politicamente e vão na contramão de propostas formativas comprometidas com os interesses da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Educação Profissional e Tecnológica. Política Educacional. Contrarreforma do Ensino Médio.

Abstract

This study focuses on Professional Technical High School Education (EPTNM, in its Portuguese abbreviation) in Brazil post-National Education Guidelines and Framework Law (1996) until the publication of the brand new General National Curricular Guidelines for Vocational and Technological Education (2021). To do so, it uses documentary research procedures with a qualitative approach, associating historical, legal, economic and political aspects in order to understand changes in educational policy, within the context of disputes between educational initiatives, under the determinations of a capitalist society. From a critical perspective, the study seeks to discuss the contradictions of educational policies under EPTNM, by posing questions regarding the advancements and setbacks of normative measures that were (and are) the grounds for the actions and strategies of the Brazilian State approaching, most notably, the possibilities of implementation of the EPTNM in High School. In particular, it points out how Law no. 13.415/2017, the New Pathways Program, CNE/CP Ruling no. 17/2020 and CNE/CP Resolution no. 01/2021 (recent documents that have driven the educational policy for EPTNM) have represented the interests of productive sectors by meeting the

¹ Técnica Administrativa em Educação do IFC - Campus Rio do Sul. E-mail: tamirispsm@gmail.com

² Assistente em Administração do IFRN, membro do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional OppEP-IFRN-CNPq. E-mail: shiltonroque@gmail.com.

³ Professor do Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul. E-mail: andrericardo_oliveira@hotmail.com.

demands of labor force buyers and, consequently, have retreated politically and gone against formative proposals committed to the interests of the working class.

Keywords: Professional Technical High School Education. Professional and Technological Education. Educational Policy. High School Counter-reform.

Resumen

Este estudio es sobre la Educación Técnica Profesional de Nivel Secundario (EPTNM) en Brasil, en el período post-Ley de Lineamientos y Bases para la Educación Nacional (LDB 1996) y la publicación de los nuevos Lineamientos Generales del Currículo Nacional para la Educación Profesional y Tecnológica (2021). Utiliza procedimientos de investigación documental, con enfoque cualitativo, relacionando aspectos históricos, legales, económicos y políticos para comprender los movimientos de la política educativa, en el contexto de disputas entre propuestas formativas, bajo las determinaciones de la sociedad capitalista. Desde una perspectiva crítica, busca discutir las contradicciones de la política educativa para la EPTNM, presentando problematizaciones sobre los avances y retrocesos de los documentos normativos que fundaron (y subyacen) las acciones y estrategias del Estado brasileño abordando, en particular, las posibilidades de oferta vinculadas a la Educación Secundaria. Señala, de manera especial, cómo la Ley N ° 13.415 / 2017, el Programa Novos Caminhos, el Dictamen CNE / CP N ° 17/2020 y la Resolución CNE / CP N ° 01/2021 (documentos recientes inductores de política educativa para la EPTNM) han representado los intereses de los sectores productivos de el capital al apuntar expresamente a una mayor alineación con las demandas del compradores de la força del trabajo y cómo, por tanto, regresa políticamente y van en contra de propuestas formativas comprometidas con los intereses de la clase obrera.

Palavras-Clave: Educação Técnica Profissional de Nivel Secundario. Educação Profissional y Tecnológica. Política Educativa. Contrarreforma de la Escuela Secundaria.

1 Introdução

A fim de discutir as contradições da política educacional voltada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), no Brasil, no período pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases - nº 9.394/1996) até o ano de 2021, com a publicação das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Res. CNE/CP nº 1/2021). Considerando a abrangência e a complexidade de tal período, concentramos o estudo nos principais movimentos da política educacional que resultaram em documentos normativos voltados à EPTNM.

Tais documentos, considerados o eixo da política educacional, expressam (im)possibilidades para uma formação humana integral dos(as) jovens, para a vida e para o mundo do trabalho. Identificar essas expressões requisita compreender e considerar as limitações impostas pela totalidade da forma social de produção e reprodução da vida sob o capital. Para tanto, em termos teórico-metodológicos, esse estudo se movimentou a partir de uma abordagem que relaciona aspectos históricos, legais, econômicos e políticos para compreender as contradições essenciais das políticas educacionais de cada período observado. Ancorando-nos no aporte teórico e nas análises de pesquisadoras(es) brasileiras(os) do campo Trabalho-Educação como Moura (2007, 2013), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Araújo (2019), Santos

e Azevedo (2018), entre outros, utilizamos procedimentos de pesquisa documental para ir a algumas fontes primárias da matéria em discussão (SEVERINO, 2007). Conduzimos o percurso investigativo buscando problematizar as imediatricidades e obstinando superar a *pseudoconcreticidade*⁴ para nos aproximarmos da realidade concreta (KOSIK, 1976).

Na tentativa de melhor apresentar a discussão, o artigo está organizado em três seções. Inicialmente discutimos o contexto sobre o qual emergiu o principal documento voltado à Educação Profissional, emitido após a LDB/1996, que é o Decreto nº 2.208/1997 e seus efeitos. Na sequência, outra seção foca no quadro das disputas políticas que influenciou a emissão do Decreto nº 5.154/2004 e discute as ações que movimentaram o campo da EPTNM na agenda Lula-Dilma. Na terceira seção, problematizamos o conjunto normativo pós-golpe (Lei nº 13.415/2017, Programa Novos Caminhos e Res. CNE/CP nº 1/2021) e como tais políticas voltadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm sido determinadas e articuladas.

2 A Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 2.208/1997 e a EPTNM (des)articulada ao Ensino Médio

Com a publicação da Lei nº 9.394/1996, que representou uma derrota ao projeto pensado, elaborado e discutido amplamente por setores progressistas da classe trabalhadora brasileira⁵, a Educação Profissional foi inserida na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) de forma tímida e completamente desarticulada da Educação Básica.

A disposição do artigo 40 da LDB, que se mantém atualmente (2021), prevê que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 1996). Para análises que problematizam o

⁴O mundo da *pseudoconcreticidade*, termo cunhado pelo autor Karel Kosik (1976), é entendido como um complexo conjunto de fenômenos, de representações fetichizadas que, no entanto, não revela a “coisa em si” ou a “essência”. Para o autor “O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano [...] da vida humana, que, com a sua regularidade, mediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos” (KOSIK, 1976, p. 15) faz parecer natural, não permite que a coisa seja vista como resultado da atividade social humana; faz parecer que a coisa pode ser explicada por si mesma, sem relações com o todo – e essa representação, sem ser questionada, impede o acesso à “essência” do fenômeno, por isso é necessário obstinar seu desvelamento.

⁵ A esse respeito, Bollmann e Aguiar (2016) e Peroni (2003) apresentam uma análise detalhada e muito esclarecedora sobre as acirradas disputas durante a longa tramitação da LDB e sobre as manobras regimentais que determinaram a aprovação da Lei que, apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, contemplou os anseios neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso/Marco Maciel (1995-2002).

conteúdo para além da aparência, tal redação é bastante simbólica quanto à tentativa de conciliar os interesses litigantes que se expressaram durante os embates para a formulação da nova LDB. Para Moura (2007), este trecho também evidencia o caráter ambíguo da Lei ao permitir tanto a articulação entre ensino médio e educação profissional, quanto a total desarticulação entre eles.

Embora discretamente prevista na nova Lei axial da educação brasileira, uma regulamentação para a Educação Profissional era discutida no Congresso Nacional no mesmo período, como forma de contornar os debates e embates em torno da LDB e implantar diretamente o projeto neoliberal de contrarreforma da Educação Profissional: era o Projeto de Lei nº 1.603/1996, que pretendia dispor sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional. Tal matéria, no entanto, “[...] encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente, dos grupos de investigação do campo educação e trabalho [...]” (MOURA, 2007, p. 16) e, em decorrência disso, no ano seguinte, o Presidente da República emitiu um Decreto impondo sua proposta para a política educacional voltada à Educação Profissional.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, buscou regulamentar a Educação Profissional na perspectiva defendida e desejada pela equipe governista e definiu, a partir de então, seus níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico é o concernente ao nível médio, sobre o qual este estudo circunscreve, e que exige a conclusão do ensino fundamental para cursá-lo. Conforme analisado por Moura (2007, p. 16) “[...] o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora [são] obrigatoriamente separados do ensino médio [...]”. Isso, pois, o Decreto nº 2.208 previa expressamente, em seu art. 5º, que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Dessa maneira, a Educação Profissional de Nível Técnico, no período em questão, passou a ser fomentada nas formas *concomitante* ao Ensino Médio, que pode ser *a)* ofertada em uma instituição educacional distinta àquela que o estudante cursa a Educação Básica ou *b)* ofertada na mesma instituição que o estudante cursa

o Ensino Médio, no entanto, com matrículas diversas (uma para o Ensino Médio e uma para o curso técnico-profissionalizante). E, além da forma *concomitante*, na forma *sequencial* - que se destina a quem já concluiu o Ensino Médio e busca apenas a formação técnico-profissional.

Tal Decreto, que se traduziu politicamente no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), explicitava a busca pela reestruturação da oferta educacional de formação técnico-profissional e a indução de uma política de gestão mais aproximada à empresarial, almejando tornar o Estado mais *eficiente* (FRIGOTTO, 2005). Nesse contexto também se encadeou um movimento conhecido como cefetização (Escolas Técnicas que aderiram ao PROEP e se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs) e, na contramão das proposições de setores que defendiam, naquele período, um projeto que compreende a Educação Profissional como parte substancial da formação humana; a construção da política educacional nos anos de 1990 foi revitalizando a fragmentação dos conhecimentos e a dualidade histórica, impossibilitando qualquer avanço rumo a elaboração de uma política comprometida com uma formação integral para os(as) jovens da classe trabalhadora. Assim sendo, a fragmentação da formação e a intencionalidade da preparação profissional, no sentido estrito, atendiam às demandas de um cidadão-mínimo que cumpre apenas a função de ser *produtivo*⁶.

O contexto de formulação das políticas educacionais dos anos de 1990 não estava, evidentemente, descolado da totalidade concreta e de seu desenvolvimento histórico. Importa destacar, por isso, que a segunda metade do século XX é marcada pela mundialização do capitalismo e, sobretudo, pelas expressões nas políticas econômicas e sociais comprometidas com o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, em um contexto de mudança do padrão hegemônico de acumulação e regulação⁷ fordista para o da reestruturação produtiva.

⁶ Para Frigotto (2005), o Decreto nº 2.208 e suas reverberações buscavam uma mediação entre educação e as novas formas de produção e reprodução de capital, que, por isso, requisitava “[...] formar um trabalhador ‘cidadão-produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente.” (FRIGOTTO, 2005, p. 73).

⁷ Harvey (1993) nos apresenta a regulação como o regramento social, o corpo de regras e processos sociais que garantem a reprodução social nos termos de determinado modo de produção (comparável ao conceito de hegemonia de Gramsci), por outro lado, chama de regime de acumulação a base material dessa regulação, que é justamente a reprodução do capital e dos assalariados, Mascaró (2013) diria que essa aquela seria o uso dos instrumentos necessários à estabilização suficiente, dentro da constante instabilidade própria do capitalismo, do seu núcleo econômico, que está dialeticamente ligado ao núcleo político ideológico

Nesse escopo, o novo padrão hegemônico conformou e foi sustentado pelo pensamento político neoliberal e todo seu *modus operandi* para lidar com as crises que favoreceram sua ascensão, bem como as que se sucederam. As políticas neoliberais aprovadas e executadas durante a última metade do século passado foram, ainda, financiadas, induzidas e orientadas por Organismos Multilaterais⁸ - verdadeiros representantes dos interesses da classe capitalista, que se desenvolveram enquanto uma das tendências da supracitada mundialização do capitalismo sob a forma de um “Proto-Estado-Global” (GAMBOA, 2012), para atuarem justamente sobre a crise dos Estados Nacionais, conforme o ideário neoliberal. Esse aspecto foi determinante para produzir consensos mínimos com o fito de forjar a força de trabalho para um desenvolvimento econômico limitado e fortalecer a máxima capitalista que toma o *trabalho produtivo de capital*⁹ como mote.

Ainda sob a égide do Decreto nº 2.208/1997, e de forma alinhada à política para a Educação Profissional que se materializava, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT), através da Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Além de sedimentar a ambiguidade do Decreto vigente e apresentar como princípio norteador da Educação Profissional de Nível Técnico “a independência e articulação com o ensino médio”, também previu a intencionalidade de “desenvolvimento de competências para a laborabilidade.” (BRASIL, 1999b). Os delineamentos normativos voltados à Educação Profissional, aprovados nos anos de 1990 e condizentes com a nova hegemonia da reestruturação produtiva que era engendrada, inspiraram-se no ideário que objetiva reconfigurar a escola para que ela proporcione aos estudantes

[...] o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim **o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco conhecimento especializado do trabalhador e mais capacidade de agir diante dos imprevistos.** (RAMOS, 2005, p 112, grifo nosso).

⁸ Destacam-se, nesse conjunto de organismos internacionais que influenciam e determinam políticas nos países periféricos/emergentes o Banco Mundial (BM/BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a UNESCO, entre outros.

⁹ Entende-se *trabalho produtivo de capital* como aquele que tem por finalidade, exclusivamente, a produção de mais-valia.

Esse ideário destacado, inspirado no modelo empresarial de competências, a que se convencionou chamar de Pedagogia das Competências, foi abordado de forma aprofundada por Ramos (2005) que, criticamente, apresentou que a intencionalidade pedagógica é “[...] propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências” (RAMOS, 2005, p. 117). Nesse cenário de recuo político, quase desapareceram “[...] as expressões educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica e emancipadora [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 56) e, de outra banda, o conjunto categorial neoliberal que orientava as reformas educacionais invocava a polivalência, o culto às competências, ao cidadão produtivo, à empregabilidade, à qualidade total, entre outras (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Findando o século XX, as disputas entre frações da classe dominante e frações da classe trabalhadora brasileira levam o conflito de classes a novas temperaturas. No entanto, tais forças se voltaram de forma concentrada, no início dos anos 2000, à arena política eleitoral que se redesenhava.

Após oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso e Marco Maciel (1995-2002), a ampla coalizão realizada ascendeu à Presidência da República Lula da Silva (PT) e à Vice-presidência José Alencar (PL). Conforme pontuam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 26),

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação no Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática esta disputa e à expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional.

Nesse chão, a luta concreta de setores progressistas - que unia intelectuais, movimentos sociais, organizações sindicais e/ou entidades representativas de trabalhadores/as da educação - provocou o retorno da discussão que possibilitava a integração da Educação Profissional de nível técnico ao Ensino Médio. Não obstante, por representar também um período marcado por contradições e novas complexidades na história da Educação Profissional, abordaremos, na seção seguinte, o contexto de revogação do Decreto nº 2.208/1997 através do Decreto nº 5.154/2004, assim como as reverberações deste documento para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

3 O Decreto nº 5.154/2004, a EPTNM e as contradições da agenda Lula-Dilma

A conciliação entre os anseios dos setores que lutavam pelo restabelecimento da possibilidade *integrada* entre a Educação Profissional a última etapa da Educação Básica e os anseios dos setores que defendiam a conservação da recém reforma da Educação Profissional, resultou no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 que revogou o Decreto nº 2.208/1997.

Em que pese questionado pela forma, pois foi emitido novo Decreto - que consiste em um instrumento jurídico frágil e que também pode ser apontado como autoritário porque a matéria não é amplamente discutida -, o conteúdo do novo documento acenava para uma necessidade social, reivindicada por lutas compromissadas com os interesses da classe trabalhadora, ao possibilitar que a Educação Profissional Técnica se desenvolvesse de forma articulada com o Ensino Médio, agora, além das já previstas e conhecidas, de forma *integrada*. Além desse elemento central, é possível, com o novo Decreto (nº 5.154/2004), que a forma *concomitante* seja articulada de maneira *intercomplementar*¹⁰ (BRASIL, 2004).

No tocante à possibilidade integrada resgatada, a proposta de Ensino Médio Integrado, a partir da elaboração de intelectuais e pesquisadores como Moura (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros, coloca-se como uma condição necessária para a realização de uma *travessia* face às exigências e condições reais de vida da classe trabalhadora brasileira. Dada a materialidade histórica, a *travessia* deve se comprometer com uma nova realidade que é tomada como horizonte e que consiste na “[...] superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

Ao ser publicado o novo Decreto (2004), também foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de *Nível Técnico*. Assim sendo, a Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, subsidiada pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004, manifestou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de *Nível Médio* e deu nova nomenclatura ao documento norteador. Por ter sido

¹⁰ Segundo o art. 4º, §1º, II, alínea c) do Decreto nº 5.154/2004, a forma concomitante que pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso (uma para o curso técnico de nível médio e outra para o ensino médio) pode ocorrer em instituições distintas, mediante convênios de *intercomplementariedade* e, com isso, possa planejar e desenvolver projetos pedagógicos de forma unificada.

elaborado de forma aligeirada para atender à imediatividade do novo Decreto, as novas Diretrizes cumpriram uma função, contudo, nos limites das inconsistências e controvérsias do conciliador Decreto nº 5.154/2004¹¹.

Para avançar sobre a matéria do Decreto nº 5.154/2004, colocava-se como tarefa discutir amplamente um documento a ser apresentado como Projeto de Lei que contemplasse, coerentemente com as defesas e promessas do governo eleito em 2002, uma formulação mais bem estruturada para a política educacional voltada à Educação Profissional. Nesse período, conforme *Documento-Base* elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2007c), houve significativas mobilizações em prol de uma política pública educacional de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio para o país, após a possibilidade instituída pelo Decreto nº 5.154/2004. De acordo com o *Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007c, p. 27).

[...] a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus destinatários.

Nessa direção, a articulação e o acúmulo de forças para que um documento nacional, como uma Lei Ordinária, pudesse ser aprovado no Congresso Nacional, levou mais algum tempo até que novos passos fossem dados na estruturação de uma política nacional de integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio. No âmbito federal essa movimentação também resultou no Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu “diretrizes para [...] constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”, trazendo consigo a pretensão de que tais instituições ofertassem “[...] educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, em cursos e programas integrados ao ensino regular” (BRASIL, 2007a). Neste mesmo ano, ainda, o governo federal instituiu o Programa Brasil Profissionalizado “[...] com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação

¹¹ Para melhor compreender as fragilidades e controvérsias do Decreto nº 5.154/2004, sugerimos conferir Moura (2007) e Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005).

profissional [...]” (BRASIL, 2007b) também nas redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal.

De forma alinhada à intencionalidade retro mencionada, o Projeto de Lei nº 919/2007 proposto pelo Poder Executivo foi, no ano seguinte, aprovado e se tornou a Lei Ordinária nº 11.714/2008 que redimensionou, institucionalizou e integrou ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação de Jovens e Adultos. A Lei nº 11.714/2008 também inseriu, a partir de então, a definição de Educação Profissional e Tecnológica na LDB/1996 e só a partir desta Lei (nº 11.741/2008) é que o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 é incorporado à LDB, introduzindo a forma *integrada* de EPTNM na principal lei educacional do país.

Conforme pretendido com o Decreto nº 6.095/2007 e em decorrência dele, a Lei nº 11.892/2008, publicada em dezembro de 2008, estabeleceu uma nova institucionalidade para a Rede Federal que oferta Educação Profissional, sobretudo, a EPTNM, e potencializou a oferta da forma *integrada* ao estabelecer a prioridade de vagas (50%) de cursos de EPTNM integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais (BRASIL, 2008).

Experiências em algumas redes de ensino brasileiras já sinalizavam os avanços na formação integrada a partir do Decreto nº 5.154/2004, todavia, a Lei Ordinária constituiu-se em uma importante norma para o fomento da política de integração, apesar de, sozinha, ser insuficiente. Isso porque para que seja materializada uma política educacional, além da letra da Lei, é necessário a garantia de condições materiais para sua materialização. E, mais que isso, é preciso compreender que a educação escolar – especialmente a Educação Profissional – é resultante também das disputas entre propostas formativas que representam interesses de classe (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). A Educação Profissional, por isso, sempre encontrará limites próprios da sociedade de classes moderna, uma vez que a escola não pode se descolar do meio social e suas contradições inerentes.

Dito isso, durante a elaboração e implementação de ações, programas e projetos voltados à EPTNM fizeram parte de uma agenda pautada e movida pelas disputas de setores progressistas e conservadores do campo educacional. Em decorrência disso, tais documentos e ações manifestaram rupturas e avanços em alguns aspectos e continuidades em outros. Isso, pois, eram (e são) múltiplas as

determinações que produzem a falta de sentido e de consistência na proposta formativa de nível médio, especialmente, aquela destinada aos(às) jovens da classe trabalhadora. Além do Programa Brasil Profissionalizado, da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e da criação dos Institutos Federais, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹² também foi elaborado pelo governo federal nesse contexto e, no entanto, expressou profundas contradições ao recuar politicamente.

Ainda no governo petista, mas já na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016), foram definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) e, como analisa Moehlecke (2012) *apud* Tonegutti (2016, p. 3), “[...] não [...] [trouxeram] novidade sobre a organização curricular do ensino médio, mas é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos, indicando uma assimilação às principais críticas às DCNEM originais.”.

Meses mais tarde, as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) - através da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 - também foram publicadas como uma síntese da correlação de forças do período. O amplo documento que subsidia as DCNEPTNM, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, consiste em um documento amplo não somente pelo volume, mas também pela presença de várias abordagens e concepções de Educação Profissional e esses aspectos evidenciaram seu longo percurso de construção e as múltiplas determinações envolvidas na elaboração da política de Educação Profissional.

Dos pontos controversos, que indiciam os interesses em disputa, destacaram-se os itinerários formativos flexíveis, a possibilidade de certificação parcial, a qualificação profissional em etapas ou módulos, a autorização de atividades não presenciais, entre outros (BRASIL, 2012). Para Moura (2013, p. 718) tais Diretrizes Curriculares “[...] reiteram uma concepção de formação humana instrumental e utilitária [...]” mas também, no mesmo documento, apresenta avanços - se comparadas às diretrizes anteriores.

Fundamentados por categorias como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, o Parecer e a Resolução apresentam formulações que tomam o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico e também afirmam

¹² Análises críticas deste Programa podem ser conferidas em: Melo (2015), Silva (2015) e Santos (2020).

que a Educação Profissional e Tecnológica é situada na “[...] confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, o que significa dizer, em última instância, o direito ao exercício de sua cidadania com dignidade.” (BRASIL, 2012, p. 18).

Na discussão sobre a organização curricular, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 que subsidia a Resolução nº 6/2012, aponta que:

Como elemento essencial da formação humana do cidadão, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos. (BRASIL, 2012, p. 28)

Com isso, portanto, o documento estabelece princípios que abarcam os eixos norteadores da proposta de Ensino Médio Integrado e faz menção, associadamente, a uma formação humana integral. Estes avanços na estruturação de uma política para a Educação Profissional são e precisam ser apontados, assim como os pontos controversos e problemáticos para que se possa analisar, discutir e avançar no campo. Esses elementos realçados comprovam que as expressões políticas educacionais em movimento, voltadas à formação humana sob o capital, representam uma síntese das forças sociais litigantes e buscam, temporariamente, conciliar interesses inconciliáveis.

Após o percurso de estruturação de políticas que circunscrevem a EPTNM, especialmente para a forma *integrada* de oferta, e ainda sob a égide de governos petistas, uma nova movimentação nacional passou a mirar uma reformulação do Ensino Médio e da EPTNM. Em 2012, na Câmara dos Deputados, uma Comissão Especial foi encarregada de promover estudos e proposições para uma reformulação do Ensino Médio e, após os trabalhos, apresentou um Projeto de Lei (PL)¹³, justificando que

[...] o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino [...]. A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o

¹³ O conteúdo da *Justificação* pode ser encontrado em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=Tramitacao-PL+6840/2013, páginas 7 a 14.

abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. (BRASIL, 2013b, p. 7)

Isto quer dizer que, apenas um ano após a publicação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) e de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012), o PL nº 6.840/2013 foi proposto almejando uma “reforma” que revisasse problemas identificados na última etapa do Ensino Médio. Para a solução de tais problemas, o projeto acabava atribuindo a culpa pelo fracasso do modelo de Ensino Médio vigente, especialmente, ao currículo e desconsiderava as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas e as relação entre escola e trabalho na sociedade capitalista.

A justificação do PL nº 6.840/2013 também versava sobre fragilidades da Educação Profissional e assinalava que,

A educação profissional deve constituir uma alternativa de formação, que certifique o aluno para prosseguimento posterior dos estudos na sua área ou em outras, caso assim o deseje. [...] **Para ampliar as possibilidades educacionais na área da educação profissional técnica de nível médio, foi incluída a possibilidade do estabelecimento de parcerias entre os entes federados e o setor produtivo, maior interessado na formação de novos técnicos.** (BRASIL, 2013a, p. 9-10, grifo nosso)

Dessa maneira, a justificação defendia, expressamente, uma espécie de profissionalização técnica de nível médio na proposta de reformulação o Ensino Médio do PL que, desde já, poderia ser oferecida em parceria com o *setor produtivo* – reconhecendo que o setor produtivo é o maior interessado na formação de novos técnicos.

A iniciativa de reformulação do Ensino Médio no Parlamento brasileiro, com o PL nº 6.480/2013, apesar de ter sido “abandonado” em virtude das articulações e discussões voltadas ao processo de *impeachment* da Presidenta da República Dilma Rousseff, sinalizou o acirramento dos conflitos e interesses entre e interclasses que, a partir de 2016, resultou em derrotas e recuos históricos sobre os quais discutiremos na próxima seção.

4 A Lei nº 13.415/2017 e a política educacional voltada à EPTNM com a Contrarreforma do Ensino Médio

O ano de 2016 é marcado, politicamente, pela ruptura entre os interesses da Presidência da República (e seus respectivos partidos) e pela articulação de um processo *impeachment*, por crime de Responsabilidade¹⁴, apenas contra Dilma Rousseff. Este elemento do cenário político contribui para melhor compreender o fenômeno das contrarreformas apresentadas e defendidas pela nova equipe de governo liderada por Michel Temer (MDB) que, tão logo tenha assumido a cadeira da Presidência após o golpe, iniciou a execução de uma agenda anti-povo.

Sem desconsiderar as demais contrarreformas do período, a ampla reformulação do Ensino Médio brasileiro é, inequivocamente, uma medida simbólica de tal acirramento de forças. Faz-se necessário considerar, nesse sentido, que a Contrarreforma do Ensino Médio “[...] é parte de uma ação sistêmica na construção de um quadro muito mais amplo e agudo de retrocesso social e ampliação das desigualdades.” (SANTOS; AZEVEDO, 2018, p. 81-82).

As discussões realizadas no Parlamento durante os anos de 2013 a 2015, que repensavam outras propostas para a última etapa da Educação Básica, foram completamente descartadas e a contrarreforma do Ensino Médio foi imposta através de uma Medida Provisória (MPV): a MPV nº 746, emitida em setembro de 2016. Deu-se, por esse instrumento legal de urgência, o aligeiramento da discussão que, logo em fevereiro de 2017, aprovou a Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei do FUNDEB, a Consolidação das Leis do Trabalho e, assim também, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, entre outras disposições, de forma alinhada a exigências de Organismos Multilaterais como o Banco Mundial (SANTOS; AZEVEDO, 2018).

A Lei nº 13.415/2017 - doravante Contrarreforma do Ensino Médio - alterou aspectos de carga horária que, segundo Araújo (2019, p. 60),

Na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a Base Nacional Curricular Comum, apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totalizaria 3.000 horas. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino

¹⁴ De acordo com o Processo votado e aprovado de impedimento do mandato (*impeachment*), o Crime de Responsabilidade consumou-se quando a Presidente descumpriu a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e “gastou” mais do que era permitido, causando *déficit* orçamentário não permitido.

Médio prevista é flexibilizada, sendo a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino.

Assim, no que diz respeito à composição curricular, foram definidos a partir de então cinco possibilidades de Itinerários Formativos, chamados de parte flexível do currículo onde, entre eles, está o Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP) que é o cerne da problematização da matéria vinculada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seguida também foram aprovadas e publicadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapa Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), buscando o alinhamento necessário da política educacional pós Lei nº 13.415/2017.

A BNCC para o Ensino Médio, publicada em 2018 e caracterizada como prescritiva, é fortemente questionada por focar em objetivos como se a formação humana fosse uma ciência exata e não permite a vivacidade do currículo, além de orientar o currículo a partir de competências e habilidades, referência clara à Pedagogia das Competências e ao rebaixamento dos conteúdos que ela produz (SILVA, 2018). No que diz respeito às disputas pelos termos da política educacional para a formação de nível médio, desde a elaboração até a implementação da Lei nº 13.415 e dos documentos normativos decorrentes (BNCC e DCNEM), o conteúdo político da proposta “vencedora” evidencia a ingerência de movimentos organizados como o Movimento pela Base e o Todos Pela Educação e se alinha às demandas dos potenciais “parceiros”.

O Parecer CNE/CEB nº 3/2018 – que subsidia as DCNEM - explicita a novidade trazida a partir da Lei nº 13.415/2017 no que concerne ao Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP) e estabelece que IFTP compreende um conjunto de conceitos e termos próprios e que pode ser entendido como:

[...] desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para **adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.** (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos)

Ao analisarmos mais de perto os contornos do IFTP, gestado neste contexto, desvelamos uma das intencionalidades do “novo” Ensino Médio brasileiro: a

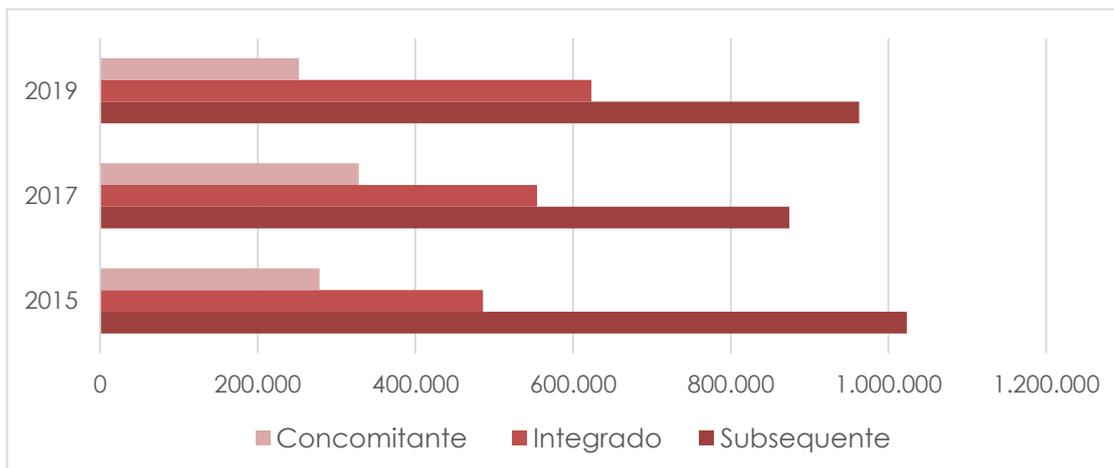
formação profissional proposta mira no aumento da profissionalização precária dos(as) estudantes, não se compromete com uma formação inteira - para a vida e para o trabalho - e caminha na direção oposta da proposta formativa que visa unir visceralmente o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como é o caso do Ensino Médio Integrado.

A pseudoformação técnico-profissional trazida pela Lei nº 13.415/2017, que não pode ser confundida com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio prevista pela LDB, também embarga a concepção de formação humana integral que baliza a proposta de Ensino Médio Integrado e, sob a perspectiva fomentada pela Contrarreforma, a Educação Profissional

[...] poderá reforçar ainda mais o Ensino Médio enquanto limite da formação educacional das classes populares, pois, àqueles estudantes que optarem por este itinerário não terão acesso adequado aos conteúdos dos vestibulares, o que de certa maneira restringirá mais ainda o acesso dos sujeitos ao Ensino Superior. (SANTOS; AZEVEDO, 2018, p. 88).

Assim sendo, a Lei nº 13.415/2017, a BNCC (Res. CNE/CEB nº 4/2018) e as novas Diretrizes Curriculares (Res. CNE/CEB nº 03/2018), balizados por uma concepção de educação defendida pelos reformistas, tornaram-se os marcadores das mudanças impostas à última etapa da Educação Básica que constituem um recuo histórico da política educacional para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Como já discutimos na seção anterior, a EPTNM pode ser ofertada, após o Decreto nº 5.154/2004, nas duas formas articuladas ao Ensino Médio (concomitante e integrada) e na forma subsequente ao Ensino Médio. Ao observarmos os dados do Censo da Escolar (INEP, 2020), atualmente, no país, a oferta majoritária de EPTNM é na forma subsequente, seguida da forma *integrada* e, por último, na forma *concomitante* conforme ilustramos abaixo:

Figura 1 – Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por forma de oferta, no Brasil

Fonte: elaborado pelos autores, com base no Censo Escolar 2019 (INEP, 2020)

Sendo assim, observando tais dados e analisando a proposta de um itinerário de educação profissional tal como é apresentado, parece-nos que a estratégia de aumentar os índices de profissionalização dos(as) jovens mira na forma de oferta *concomitante* da EPTNM que, conforme o gráfico 1 ilustra, é a oferta minoritária. Impactando a Educação Profissional, agora, colocada como possibilidade de itinerário formativo, a formação profissional técnica de nível médio

[...] não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do “reconhecimento de saberes e competências”, admitindo-se “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar”, em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais” nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um “vale-tudo” na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o “itinerário dos pobres”. (ARAÚJO, 2019, p. 61)

A ampliação dessa desinstitucionalização da formação de nível médio que, conforme Araújo (2019), produzirá um “vale-tudo” na EPTNM, com efeito, cria um terreno fértil para as parcerias público-privadas e para a privatização da formação dos(as) jovens. Com parcela da formação transferida para os locais de trabalho, tendo os aspectos práticos supervalorizados em detrimento dos conhecimentos científicos historicamente constituídos, será fortalecida a cisão entre formação para a cidadania e para o trabalho que constitui a dualidade histórica onde, como sintetizam Santos e Azevedo (2018, p. 84-85),

[...] a educação dos filhos das classes dirigentes será uma de base profundamente teórica para exercer esses trabalhos intelectuais, com maiores salários, melhores perspectivas, preparando-os para à direção da sociedade, [...] enquanto aos filhos das camadas populares será ofertada uma educação restrita para que estes exerçam os trabalhos manuais, mais desgastantes, com os menores salários e sem perspectivas de intervenção na direção da sociedade, bem como com as piores condições de trabalho.

Com vistas a fortalecer as intencionalidades da Contrarreforma do Ensino Médio, o Governo Federal, eleito em 2018, lançou o Programa *Novos Caminhos*. Declarando expressamente o propósito de alavancar a oferta de formação profissional a partir do alinhamento da proposta educacional às demandas do mercado de força de trabalho (em especial dos setores produtivos), almeja, para tanto, promover a implementação do “novo” Ensino Médio e de itinerários de formação técnica ou profissional.

Inspirado nos Programas *Pronatec* e *MedioTec*, que são pontuados por Santos e Azevedo (2018) como catalisadores de uma perspectiva utilitarista que precariza a Educação Profissional, o *Novos Caminhos* é o Programa voltado à Educação Profissional do atual governo federal (2019-2022). As ações e estratégias estruturadas através deste Programa, analisadas por Silva, Possamai e Martini (2020), promovem a necessidade de formação profissional para os(as) brasileiros(as) e, com o

[...] fomento a uma expressão nefasta da Reforma do Ensino Médio, provocada pela Lei Nº 13.415/2017, expressa o caráter utilitarista e conservador das políticas educacionais voltadas à conformação de um projeto de sociedade excludente e desigual que parece levar a um lugar conhecido na história da educação brasileira: à revitalização da dualidade educacional que fortalece a estrutural. (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020, p. 13)

O Programa, que teve larga adesão durante o ano de 2020 através de editais de fomento e de parcerias público-privadas incentivadas, aproveitou-se do contexto pandêmico para alavancar a oferta de qualificação profissional na modalidade de ensino a distância (EaD). O Programa *Novos Caminhos*, encharcado por aquilo que há de pior na Contrarreforma do Ensino Médio, também “[...] demonstra compreender a formação profissional em sentido estrito e cria mais um mecanismo para atrelar a educação institucionalizada, tão somente, às demandas do setor produtivo.” (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020, p. 13).

Dando continuidade à estruturação da política educacional pós-golpe, o Conselho Nacional de Educação continuou se movimentando no último ano e, recentemente, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, através da Resolução CNE/CP nº 1/2021. Para nossa investigação, antes do próprio texto da Resolução, um documento bastante importante e que nos fornece muitos elementos para análise é o Parecer CNE/CP nº 17/2020 que subsidia a Resolução e que, justificando a necessidade de revisão das Diretrizes para a EPT em razão da Lei nº 13.415/2017, expressa no tocante à EPTNM que:

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...] [busca] **possibilitar aos sistemas e às instituições de ensino públicas e privadas**, organizar suas ofertas com **maior liberdade**, estruturando os seus cursos e programas **na perspectiva da efetiva construção de itinerários formativos**. (BRASIL, 2020a, p. 3, grifos nossos)

A flexibilização (“maior liberdade”) reivindicada corresponde à intencionalidade de generalizar uma formação firmada nas necessidades do padrão de acumulação flexível, engendrado pela reestruturação produtiva capitalista do final do século XX.

A Resolução CNE/CP nº 1/2021 esclarece a proposta de itinerário de formação técnica e profissional trazida pela Contrarreforma do Ensino Médio e estabelece que “A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, [...]” (BRASIL, 2021, p. 7). Dessa maneira, conforme já se desenhavam as tendências, a formação possibilitada aos(às) estudantes do “novo” Ensino Médio - que pretende ofertar “[...] novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio [...]” (BRASIL, 2020, p. 3) - poderá ser oferecida através de um curso técnico previsto pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (ou de caráter experimental), ou, ainda, através de um ou vários cursos de qualificação profissional assinalados pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Pelos elementos discutidos até aqui, a Contrarreforma do Ensino Médio ganha um significativo reforço com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT (Res. CNE/CP nº 1/2021) e, a partir deste arcabouço normativo que estrutura a

política educacional pós-golpe, há indícios de que a formação para o trabalho simples (precário e/ou informal) ou para o desemprego será direcionada às camadas mais populares da classe trabalhadora brasileira e, por conseguinte, contribuirá com o aprofundamento da precarização da vida da classe que tudo produz.

Com a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, aprovadas em 05 de janeiro de 2021 e, com ela, a revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM de 2012, a política para a proposta integrada estruturada na primeira década dos anos 2000 - que apresentava parcos avanços -, parece ter sido renegada e as ações voltadas à EPTNM resgatam a forma *concomitante* para alavancar a profissionalização dos(as) jovens estudantes da última etapa do Educação Básica. As tais “novas alternativas de profissionalização” desejadas provocarão um rebaixamento formativo generalizado em todo o país, especialmente nas escolas públicas brasileiras.

A insistência em atrelar a oferta educacional às vontades dos arranjos produtivos e reduzi-la a isso, submetendo a formação humana aos ditames da produção e reprodução de capital, revelam que a atual política educacional para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é completamente pensada com vistas a atender as demandas dos que compram a força de trabalho e representa mais uma derrota a um projeto educacional comprometido com a classe trabalhadora.

5 Consideração finais

Não é novidade que disputas pela elaboração e pela implementação das propostas formativas sempre determinaram a política educacional brasileira. No recorte escolhido, no entanto, é possível constatar como o alinhamento da oferta educacional aos interesses dos setores produtivos aparece nos documentos normativos ora de forma explícita, ora de forma tácita.

A revogação do Decreto nº 2.208/1997, através do Decreto nº 5.154/2004, representou um marco político que, em tese, rompia com o caminho anteriormente traçado para a Educação Profissional. Ocorreu, contudo, uma conciliação de interesses divergentes que permitiu, além da elaboração política e do fortalecimento da proposta *integrada*, o avanço dos interesses privados e das alternativas de

profissionalização que coexistem: a forma *concomitante* e a forma *subsequente* ao Ensino Médio.

As contradições, os avanços e os recuos estão por todas as fases da política educacional para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio discutidas. Não obstante, é com a mais recente movimentação que se mantém alinhada desde a Lei da Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que os retrocessos se apresentam com maior intensidade e os parcos avanços documentais desaparecem.

O conjunto de ações e documentos normativos decorrentes do novo marco legal do Ensino Médio (a Lei nº 13.415/2017), isto é, a BNCC - Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Programa Novos Caminhos e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, além de evidenciarem as determinações do capital em detrimento de uma proposta educacional comprometida com a classe trabalhadora, também tende a produzir e reproduzir as desigualdades educacionais que marcam a história da educação brasileira.

Todos esses aspectos, que determinam o movimento da política educacional para a EPTNM, constituem um profundo recuo político da oferta institucionalizada e não institucionalizada de formação humana. A busca incessante pelo alinhamento da oferta educacional aos quereres dos compradores de força de trabalho resulta na subsunção real não só do trabalho, como da vida, ao capital. Porém, a compreensão de que os circuitos da história não estão fechados e que estes são construídos a partir da luta de classes, aponta a necessidade de resistências, ofensivas, não somente no campo de batalha das políticas institucionais da educação, como também em todas as dimensões do conflito capital-trabalho, para que possamos alterar esse quadro e superar essa sociedade.

6 Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Leticia Carneiro. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n.

19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em:
<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/703/705>>. Acesso em:
10 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 26 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Presidência da República, 2007b. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6302&ano=2007&ato=61eg3YE1UNRpWTb7d>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10_2311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 17, de 10 de novembro de 2020.** Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-ppc017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em 6 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base.** Brasília: SETEC, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840/2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.**

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
p. 55-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-20.

GAMBOA, Sívio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MASCARO, Alisson. Leandro. **Estado e forma política**. Boitempo: São Paulo, 2013.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de. **O Pronatec e o Processo de Expansão e Privatização da Educação Profissional no Brasil**. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira

(org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SANTOS, Shilton Roque dos. **Ligando campos: Estado, avaliação e educação profissional do campo**. Natal: IFRN, 2019.

SANTOS, Shilton Roque dos; AZEVEDO, Marcio Adriano. A contrarreforma do Ensino Médio e os rumos da Educação Profissional no Brasil. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 20, p. 78-95, jul./dez., 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/39504/pdf>>. Acesso em: 3 set. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Danilma de Medeiros. **Desvelando o PRONATEC: uma avaliação política do programa**. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Filomena Lucia Gossler da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254/209209213324>>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Universidade Metodista IPA, 2018, p. 41-54.

Recebimento: 06/10/2021

Aprovação: 29/08/2022



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

[Dr. Sebastien Pesce](#), Universidade de Orléans, França

Ensino de História, TICs e sala de aula invertida: discutindo as pandemias

History teaching, ICTs and flipped classroom: discussing pandemics

La enseñanza de la historia, las TIC y el aula invertida: debatiendo las pandemias

Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto, IFTM (Ituiutaba, MG, Brasil)¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4666-6732>Lílian Gobbi Dutra Medeiros, IFTM (Ituiutaba, MG, Brasil)²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3101>Cíntia Maria Felício, IFG (Morrinhos, GO, Brasil)³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8362-2846>Marco Antônio de Carvalho, IFG (Morrinhos, GO, Brasil)⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5127-5886>Léia Adriana da Silva Santiago, IFG (Morrinhos, GO, Brasil)⁵ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6057-6808>**Resumo**

Este trabalho tem o objetivo de relatar uma prática pedagógica, a partir do uso das metodologias ativas aplicadas nas aulas de História, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), realizada em uma turma do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, de uma Instituição Federal de Ensino. Trata-se de um estudo descritivo e bibliográfico, de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, desenvolvido a partir das sequências didáticas de Zabala (1998). Neste período de isolamento social, provocado pela pandemia da covid-19, torna-se relevante abordar temas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem por meio das TICs, considerando que o ambiente virtual tem sido a alternativa adotada pelas instituições de ensino para ministrarem suas aulas. Tendo em vista os resultados apresentados no texto, percebemos que as metodologias ativas e o uso das TICs podem se tornar excelentes ferramentas a serviço da educação, quando bem planejadas e articuladas com propostas que visem à autonomia e ao protagonismo dos alunos.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Aulas remotas. TICs. Sequência didática. Pandemia.

Abstract

This paper aims to report a pedagogical practice, from the use of active methodologies applied in history classes, through Information and Communication Technologies (ICTs), carried out in a class of the Technician Course in Informatics Integrated to High School of a Federal Institution of Education. This is a descriptive and bibliographic study, with a qualitative approach. It is an experience report, developed from the didactic sequences of Zabala (1998). In this period of social isolation, caused by the covid-19 pandemic, it becomes relevant to address issues related to teaching and learning processes through ICTs, considering that the virtual environment has been the alternative adopted by educational institutions to teach their classes. Taking into consideration the results presented in the text, we realized that active methodologies and the use of ICTs might become excellent tools at the service of education, when well-planned and articulated with proposals aimed at the autonomy and protagonism of students.

Keywords: Active methodologies. Remote classes. ICTs. Didactic sequence. Pandemic.

¹ Servidora pública no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). E-mail: marciaspaesleme@gmail.com

² Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Ituiutaba-MG. E-mail: liliandutra@iftm.edu.br.

³ Professora efetiva do Instituto Federal Goiano Campus avançado Ipameri. E-mail: cynthia.felicio@ifgoiano.edu.br.

⁴ Professor Titular do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). E-mail: marco.carvalho@ifgoiano.edu.br.

⁵ Professora do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). E-mail: leia.adriana@ifgoiano.edu.br.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reportar una práctica pedagógica, a partir del uso de metodologías activas aplicadas en las clases de Historia, a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), realizada en una clase del curso Técnico en Informática Integrado a la Educación Secundaria de una Institución Educativa Federal. Se trata de un estudio descriptivo y bibliográfico, con enfoque cualitativo, del tipo relato de experiencia, desarrollado a partir de las secuencias didácticas de Zabala (1998). En este período de aislamiento social, provocado por la pandemia de covid-19, cobra relevancia abordar temas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las TIC, considerando que el entorno virtual ha sido la alternativa adoptada por las instituciones educativas para impartir sus clases. A la vista de los resultados presentados en el texto, nos damos cuenta de que las metodologías activas y el uso de las TIC pueden convertirse en excelentes herramientas al servicio de la educación, bien planificadas y articuladas, con propuestas orientadas a la autonomía y protagonismo de los estudiantes.

Palavras-Clave: Metodologías activas. Clases remotas. TIC. Secuencia didáctica. Pandemia.

1 Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm assumido, cada vez mais, um papel de promoção do protagonismo em sala de aula, sobretudo nesse período de isolamento social, provocado pela pandemia do novo coronavírus (covid-19). Diversas ferramentas e recursos disponíveis na internet podem ser utilizados nas práticas educativas, para fomentar o processo de ensino e aprendizagem e trabalhar os conteúdos de forma interativa e dinâmica.

Com a facilidade de acesso à internet, uma pessoa pode se conectar a vários pontos do mundo em tempo real, utilizando apenas um aparelho celular. Quando bem exploradas, dentro de um ambiente educacional, as TICs podem servir como ricos instrumentos nos processos de ensino e aprendizagem, podendo auxiliar tanto professores quanto alunos a desenvolverem projetos, pesquisas, criarem aplicativos, trocarem informações, disponibilizarem conteúdos, videoaulas, entre outros.

Para Moran (2015), as TICs possibilitam uma integração simbiótica entre o mundo físico e o digital, em que o professor precisa se comunicar, ao mesmo tempo, com os alunos e com as tecnologias, de modo que a sala de aula se torne um espaço ampliado e híbrido. Segundo o autor, “essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola” (MORAN, 2015, p. 16).

O isolamento social em função da pandemia, a suspensão das aulas presenciais e sua substituição por aulas virtuais, conforme determinação do Ministério da Educação (MEC), impulsionou o uso das TICs e da internet na área da educação, tornando-se um caminho quase obrigatório nos processos de ensino e

aprendizagem.

Na rede federal de ensino, por exemplo, a suspensão das aulas dos cursos de educação profissional técnica de nível médio estava prevista para sessenta dias, conforme Portaria nº 376, de 03 de abril de 2020 (BRASIL, 2020). No entanto, essa condição perdurou ao longo de todo o ano de 2020 e tem se arrastado pelo ano de 2021, quando se inicia, gradualmente, um retorno às aulas presenciais, no modelo de ensino híbrido, após a vacinação de grande parte da população, no segundo semestre.

Enquanto isso, os profissionais da educação têm se esforçado para repensar as formas de ensino, criar estratégias e dinâmicas de aula, aprender técnicas e recursos tecnológicos, até então desconhecidos, para tentar conduzir suas aulas e interagir com os alunos.

A nova realidade das aulas remotas pode se apresentar como um rico e vasto laboratório de experiências, tanto para docentes quanto para alunos, por possibilitar o uso de recursos e tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, podendo promover observações e reflexões sobre as práticas utilizadas. Além disso, agregadas ao uso de metodologias ativas, essas práticas podem contribuir para a autonomia e protagonismo dos estudantes (ZABALA, 1998). Dessa forma, consideramos, assim como Moran (2015, p. 18), que “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Nesse sentido, as TICs podem contribuir, de forma significativa, para os processos de ensino e aprendizagem, por trazerem, para o ambiente educacional, o mundo virtual, que já se encontra integrado à vida dessa geração de jovens, os chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001), visto que já “[...] não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender” (MORAN, 2015, p. 17).

Isso posto, este trabalho tem o objetivo de relatar uma prática pedagógica, a partir do uso das metodologias ativas aplicadas na disciplina de História, por meio das TICs, em uma turma do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, de uma Instituição Federal de Ensino.

Para isso, abordaremos, inicialmente, o caminho metodológico percorrido

para a sua realização. Em seguida, traremos os relatos da prática pedagógica e, por fim, encerraremos o estudo com breves considerações finais.

2 Percorso metodológico de uma prática no ensino de História

Este estudo descritivo e bibliográfico (GIL, 2002), de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, foi desenvolvido a partir das sequências didáticas de Zabala (1998). Trata-se de uma prática pedagógica, realizada no período de maio a junho de 2020, na disciplina de História, em uma turma do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, de uma Instituição Federal de Ensino. A seleção da turma de Informática se deu em função da temática, por considerar essa área muito próxima dos ambientes virtuais e pelo fato de as TICs comporem o conteúdo das disciplinas específicas do curso. A disciplina de História foi selecionada em razão da abordagem histórica e social do tema das pandemias, especificamente a peste bubônica e a covid-19.

O plano de aula foi elaborado e adaptado a partir das sequências didáticas presentes na obra “A prática educativa: como ensinar”, de Antoni Zabala (1998), com a inclusão de recursos tecnológicos disponíveis gratuitamente em páginas da internet. O autor (ZABALA, 1998) apresenta quatro sequências didáticas, que variam de acordo com a proposta de ensino e com a postura do professor. Nelas, podemos localizar práticas, cujos conteúdos se classificam como conceituais, procedimentais e atitudinais.

Para Zabala (1998), um ensino pautado em uma formação integral e que tenha o objetivo de desenvolver o protagonismo dos estudantes mescla diferentes tipos de práticas. Com base nas sequências apresentadas pelo autor (ZABALA, 1998), optamos por adotar, neste estudo, a unidade didática 4⁶, por ser considerada mais dinâmica e por seguir os caminhos que ele aponta para uma formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a sequência didática apresentada na unidade 4 segue os seguintes procedimentos: 1) apresentação da situação problemática; 2) proposição

⁶ São quatro as unidades didáticas de intervenção. A unidade 1 baseia-se no ensino tradicional, focado na transferência de conteúdos (conceitual); a unidade 2 está mais direcionada às áreas, como Matemática e Linguagens (procedimentais); a unidade 3 trabalha conceitos e procedimentos que não integram o processo avaliativo e, por isso, Zabala (1998) considera que não há uma intencionalidade educativa, mas sim o aprendizado de temas e conceitos.

de problemas ou questões; 3) respostas intuitivas ou suposições; 4) proposta das fontes de informação; 5) busca de informação; 6) elaboração de conclusões; 7) generalização/síntese; 8) exercícios de memorização; 9) prova ou exame; 10) avaliação (ZABALA, 1998).

Como a proposta deste trabalho consistiu em fazer uso das metodologias ativas durante a prática pedagógica, optamos pela sala de aula invertida, também conhecida como *flipped classroom*, a qual detalharemos mais adiante. Trata-se de uma metodologia que faz uma inversão do processo de ensino e aprendizagem, deslocando o foco central da figura do professor e transferindo-o ao aluno, de tal forma que este assuma uma postura de protagonista do próprio aprendizado (SCHNEIDER *et al.*, 2019).

Considerando o contexto da pandemia e do isolamento social provocado pelo novo coronavírus, razão pela qual as aulas presenciais estavam suspensas no momento da realização da prática pedagógica, este estudo foi adaptado e desenvolvido, conforme apresentamos nas seguintes etapas:

1ª etapa: verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática (apresentação da situação problemática; proposição de problemas ou questões; respostas intuitivas ou suposições). Nessa etapa, realizamos observações durante duas aulas de História, ministradas por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*⁷, com o objetivo de verificar as TICs utilizadas para o desenvolvimento da aula, as dificuldades apresentadas em relação ao uso das ferramentas e das tecnologias, a participação dos alunos nas atividades propostas e a interação entre esses estudantes e o(a) professor(a).

Em seguida, apresentamos a proposta de intervenção, a temática, a metodologia, as etapas do projeto, os recursos e os meios de comunicação que seriam utilizados na prática pedagógica. A proposta do trabalho e as orientações foram enviadas ao grupo de *WhatsApp* da sala e ao *e-mail* dos alunos.

Após a apresentação da proposta, os alunos responderam a um *quiz* diagnóstico, criado na plataforma digital *Kahoot*⁸. Esse *quiz* foi desenvolvido com o objetivo de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática peste

⁷ Serviço gratuito de comunicação (videoconferência), desenvolvido pelo *Google*. Disponível em: <https://4matt.com.br/google-meet-gratuito/>.

⁸ Site com recursos gratuitos para criação de *quiz*. Disponível em: <https://kahoot.com/>.

bubônica e covid-19.

2ª etapa: Identificar o perfil dos alunos. Aqui, criamos um formulário, com questões sobre o perfil do aluno, utilizando o *Google Forms*⁹, e o enviamos para o e-mail da turma. Esse formulário teve o objetivo de conhecer um pouco melhor os sujeitos da pesquisa e as formas de acesso às aulas remotas.

3ª etapa: Potencializar o conhecimento do tema, por meio de diversos recursos tecnológicos (propostas das fontes de informação; busca de informação; elaboração de conclusões; generalização/síntese):

a) Sala de aula invertida a distância

Criamos uma sala de aula virtual para a turma, por meio da plataforma *Google Classroom*¹⁰, em que disponibilizamos todos os materiais da disciplina. O(a) professor(a) da turma foi incluído(a) nessa sala, para ciência, acompanhamento e participação em todas as etapas do projeto.

Em seguida, selecionamos três vídeos sobre a temática, para dar suporte aos trabalhos dos alunos: um documentário produzido pelo *History Channel*¹¹ e um vídeo produzido pelo canal MDSaúde¹², ambos sobre a peste bubônica; e uma reportagem sobre a covid-19, produzida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹³.

Os vídeos foram editados, por meio do editor de vídeos do *Windows* e divididos em seis subtemas: 1 - surgimento da doença (antecedentes históricos); 2 - sobre a peste bubônica (sintomas, causas, efeitos etc.); 3 - sua disseminação na região que chamamos atualmente de Eurásia; 4 - o papel da religião e o contexto político; 5 - a questão da saúde, o contexto social, urbano e sanitário; 6 - a relação entre a peste bubônica e o novo coronavírus.

No *Google Classroom*, criamos os fóruns para discussão e interação com os alunos, postagem de dúvidas e sugestões, inserção de documentos e atividades, tópicos temáticos e acompanhamento das atividades. Criamos, também, um canal na página do *Youtube*¹⁴, exclusivamente para a turma, em que postamos os vídeos

⁹ Aplicativo desenvolvido pelo *Google*, para criação de formulários, pesquisas, avaliações, etc.

¹⁰ Serviço desenvolvido pelo *Google*, que permite a criação de salas de aula *online*, para interação com alunos e disponibilização de conteúdos.

¹¹ Disponível em: <https://youtu.be/cV7XhcVLbmU>.

¹² Disponível em: <https://youtu.be/U4I-0OH-Szo>.

¹³ Disponível em: <https://youtu.be/okwmE1G24QM>.

¹⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCDUg1aytH_VBA-XK9yXaJKg?view_as=subscriber.

e animações da prática pedagógica.

Após as orientações iniciais, dividimos a turma, composta por 36 alunos, em seis grupos, com seis membros cada, para trabalharem com os seis subtemas expostos anteriormente. Tanto a seleção do subtema quanto a distribuição dos alunos em cada grupo foram realizadas por meio do *site* Sorteador Top¹⁵. Para que os alunos pudessem compreender melhor sobre a divisão dos grupos e a dinâmica do trabalho, criamos uma animação, utilizando a página do *Biteable*¹⁶.

Com o intuito de inspirar os alunos a utilizarem as TICs, criamos, também, uma animação motivacional, por meio do *site* RenderForest¹⁷. Todos os *links* de acesso aos vídeos, animações, orientações e demais materiais sobre o trabalho foram disponibilizados no *Google Classroom*.

Os vídeos serviram de suporte para a elaboração das atividades pelos alunos. O trabalho consistia em desenvolver uma apresentação sobre o subtema do grupo, usando a criatividade e as TICs, com duração aproximada de cinco minutos. Cada grupo deveria escolher um líder e distribuir as funções entre cada um dos membros, de forma que todos pudessem participar do processo. Nas orientações, sugerimos alguns *sites* gratuitos para a criação de vídeos, animações e apresentações, que poderiam ser utilizados pelos grupos, conforme mostra o Quadro 1.

¹⁵ Disponível em: <http://sorteador.top/sorteio/sortear-grupos/>.

¹⁶ *Site* com recursos gratuitos para criação de vídeos e animações. Disponível em: <https://biteable.com/>. *Link* da animação: <https://biteable.com/watch/peste-negra-2555234>.

¹⁷ *Site* com ferramentas para criação de vídeos, animações, logotipos, entre outros. Disponível em: <https://www.renderforest.com/pt/>. *Link* da animação: <https://youtu.be/Fg9np6k7YJg>.

Quadro 1 – Orientações e sugestões de *sites* para o desenvolvimento dos trabalhos**DICAS E SUGESTÕES:**

Organize o tema de forma criativa. Abaixo, algumas sugestões de *sites* gratuitos que podem ser usados na criação de trabalhos interativos.

ANIMAÇÕES

<https://app.biteable.com/>

<https://www.renderforest.com/pt/animation-videos>

<https://explee.com/>

<https://www.animaker.co/>

<https://www.vyond.com/>

<https://www.videoscribe.co/en/>

<https://www.powtoon.com/>

<https://crello.com/pt/create/animation-maker/>

<https://kahoot.com/>

<https://nespol.com.br/blog/21-sites-e-programas-para-criar-videos-animados-online/>

APRESENTAÇÕES

https://www.genial.ly/en?gclid=EAIaIQobChMlyYCg-Cz6QIVjJyzCh3TQgQIEAAYAiAAEgJGSvD_BwE

<https://wideo.co/pt/crie-apresentacoes-animadas/>

https://www.canva.com/pt_br/criar/apresentacoes/

<https://www.flipsnack.com/bp/digital-presentation>

<https://www.meupositivo.com.br/doseujeito/dicas/como-fazer-apresentacoes-animadas/>

<https://smartalk.com.br/blog/ferramentas-para-criar-apresentacoes-de-slides/>

Vocês poderão utilizar, também, o *PowerPoint* ou o recurso "Apresentações" do *Google*.

Use o que julgar melhor, essas são apenas sugestões.

Bom trabalho!

Fonte: Dados extraídos da sala de aula criada no *Google Classroom* (2020).

b) Sala de aula invertida em ambiente virtual (*Google Meet*)

Como as aulas presenciais foram suspensas, as apresentações dos alunos ocorreram na plataforma de videoconferência do *Google Meet*. Enviamos um *link* de acesso, pelo grupo de *WhatsApp* da turma, que também foi disponibilizado no *Google Classroom*.

Cada grupo teve cinco minutos para apresentar o trabalho e outros dez minutos para interação e discussão. Após cada apresentação, foram feitos apontamentos sobre o tema, questionamentos sobre a participação de cada membro no desenvolvimento do trabalho e sobre as TICs utilizadas para a construção da apresentação.

4ª etapa: Avaliar os conhecimentos do tema e do uso das metodologias ativas (exercícios de memorização; prova ou exame; avaliação). Todas as formas de

participação foram avaliadas e encaminhadas ao(a) professor(a) da turma para atribuição de notas. A avaliação diagnóstica inicial e final foi desenvolvida no *site Kahoot* e teve como objetivo analisar os conhecimentos dos alunos sobre o tema peste bubônica e covid-19. Ao final da prática, elaboramos um questionário, pelo *Google Forms*, com o objetivo de compreender as percepções dos alunos sobre a prática pedagógica e o uso das TICs durante as atividades, que foram todas realizadas de forma virtual, com a participação e colaboração do(a) professor(a) de História.

Ao propormos, como instrumentos avaliativos, o *quiz* e o formulário, reconhecemos que estes apresentam características mais tradicionais, assemelhando-se às provas escritas, mesmo que reconfigurados a partir das tecnologias. Entretanto, entendemos que os métodos avaliativos escolhidos não comprometem a proposta das metodologias ativas, uma vez que colaboram para o engajamento dos estudantes, aproximando-se da sua realidade e seus interesses, sobretudo a partir da gamificação.

3 Participação dos alunos nas aulas remotas

Como o objetivo da prática pedagógica era trabalhar com as metodologias ativas, cuja característica é promover a autonomia e o protagonismo dos alunos, por meio de um conjunto de práticas que estimulem o processo de ensino-aprendizagem (ZABALA, 1998), achamos pertinente conciliar um tema atual e importante, optando, então, pelos temas peste bubônica e covid-19, articulando-os com o uso das TICs.

Para verificar a participação dos alunos nas aulas remotas, bem como quais os recursos e instrumentos estavam sendo usados para o acesso aos ambientes virtuais, elaboramos um questionário no *Google Forms* e o enviamos à turma, por meio do *Google Classroom* e pelo grupo de *WhatsApp* dos alunos. Dos 36 estudantes, 29 (80,6%) responderam ao questionário.

A turma era composta por adolescentes de 14 a 16 anos, os chamados nativos digitais, segundo Prensky (2001). Essa geração nasceu na era digital, em meio às tecnologias, e faz uso de uma linguagem diferente daqueles que o autor considera como imigrantes digitais, ou seja, a geração que nasceu em outra época, mas que tenta se adaptar às novas tecnologias. Para Prensky (2001, n.p.), os

denominados nativos digitais são jovens que passaram a “[...] vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital [...]” e, por isso, processam informações e lidam com as tecnologias de forma diferente das gerações anteriores.

Quando questionados sobre quais aparelhos utilizavam para realizar as atividades escolares, 8 alunos (27,6%) responderam que utilizam computador *desktop*; 15 (51,7%), *notebook* e 28 (96,6%) disseram usar aparelho celular. Como podiam marcar mais de uma opção, observamos, com base nos resultados, que o celular é o instrumento mais usado pelos alunos para as atividades virtuais. Segundo Prensky (2001), o aparelho celular é parte integral da vida dos jovens nativos digitais, como verificamos nos dados obtidos.

Além dos aparelhos para realizar as atividades, é necessário o acesso à internet para se comunicar com os professores, assistir às aulas remotas, participar das discussões, fazer exercícios e provas, que geralmente são enviados por *e-mails*, grupos de *WhatsApp*, salas de aulas virtuais, entre outros espaços digitais que necessitam de conexão com a rede mundial de computadores, para que possam ser acessados.

Dos 29 alunos que responderam ao questionário, todos afirmaram possuir acesso à internet: 26 alunos (89,7%) possuem internet banda larga, 2 (6,9%) possuem pacote de dados no celular e 1 (3,4%) conta com internet de fibra ótica. No entanto, segundo informações coletadas com o(a) professor(a) de História da turma, muitos alunos da instituição não estão participando das aulas remotas por não possuírem computadores ou aparelhos celulares ou por não terem acesso à internet. Alguns estão localizados em zonas rurais, sem alcance do sinal de internet. Outros, mesmo possuindo os aparelhos, não têm planos de acesso, como é o caso de alguns dos 36 alunos da turma, que não participaram da prática pedagógica.

Essa situação fez com que a instituição adotasse algumas medidas para viabilizar a inclusão desses alunos nas atividades escolares, como a impressão das atividades para a entrega domiciliar aos alunos, a criação de um auxílio de inclusão digital, no valor de R\$ 120,00 (cento e vinte reais). A ideia é ajudar esses alunos na compra de um aparelho celular ou na aquisição de plano de internet. Uma medida

mais extrema adotada pela instituição foi a suspensão temporária das aulas e reestruturação das atividades.

Seguindo todos os rigores éticos, diante desse formato de aulas virtuais, foi preciso adaptar alguns documentos, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que precisaram ser elaborados no *Google Forms* e encaminhados aos responsáveis legais por *e-mail*. No caso de alguns alunos que não possuíam meios para impressão, esses documentos foram impressos e entregues em suas residências para coleta das assinaturas.

Com base nos dados coletados, entre as dificuldades apontadas pelos alunos em relação à modalidade de aula remota, alguns deles disseram ter dificuldades de concentração nas aulas, problemas com a conexão e excesso de atividades, conforme podemos observar no relato do Estudante 1: “Eu não estou entendendo muito e os professores passa muita tarefa aí não dá tempo de fazer mais nada só tarefa o dia todo a semana toda”¹⁸.

Percebemos que a dificuldade dos alunos não se assenta nas TICs, mas sim nas formas como são ministradas as aulas. Isso se confirma nas respostas à questão sobre as dificuldades com as ferramentas usadas pelos professores durante as aulas. A maioria respondeu que já conhecia as ferramentas e que não tinha nenhuma dificuldade para usá-las. Entre os alunos que apontaram alguma dificuldade, destacou-se o *Google Classroom*, como um dos recursos que eles consideraram mais difíceis quanto à utilização.

Para Moran (2020, n.p.), o problema não está nas aulas *online*, mas na forma de ensinar. “O que está revelando este período é que a maior parte das escolas vem ensinando de uma forma inadequada, muito conteudista, dependente do professor, com pouco envolvimento, participação e criatividade dos estudantes”.

A substituição das aulas presenciais por aulas remotas foi regulamentada e cada profissional caminhou na direção que achou mais prudente ou que tivesse maior domínio. Não houve treinamento, por parte da instituição, para alunos e professores nem uniformização de métodos e recursos tecnológicos. Isso fez com que uma mesma turma, com várias disciplinas e professores diferentes, se

¹⁸ Todos os relatos presentes neste texto foram mantidos na íntegra, conforme escritos pelos alunos.

adaptasse a uma variedade de métodos e recursos tecnológicos.

Enquanto alguns docentes usam apenas o *WhatsApp*, por exemplo, outros têm avançado um pouco mais e utilizado os diversos recursos disponíveis na internet, para incrementar os processos de ensino e aprendizagem, como videoconferências, salas de aula virtuais, jogos digitais, avaliações *online*, *quizzes*, entre outros. Assim, as tecnologias servem de apoio para a realização das atividades, de forma diferente e dinâmica, e podem ser exploradas e usadas pelos profissionais da educação como instrumentos de ensino e aprendizagem.

4 Sala de aula invertida na disciplina de História: a participação, os resultados e a avaliação

Buscando alinhar o tema pandemia com o uso das TICs e promover uma maior autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem por meio das metodologias ativas, optamos por uma prática pedagógica no formato de sala de aula invertida, adaptada a um formato totalmente virtual, visto que não havia, no momento da realização da prática, possibilidade de encontros presenciais. O que pretendemos, no que diz respeito ao modelo de aula, foi o máximo distanciamento possível das aulas tradicionais, em que o professor se coloca em uma posição central do processo de ensino, como um transmissor do conhecimento, e os alunos como receptores. É, segundo Freire (1996), um modelo de educação bancária, na qual os estudantes se tornam meros depósitos de um conhecimento que não lhes pertence e que lhes é simplesmente transferido pelo professor.

Apesar de o modelo tradicional ser ainda bastante presente na educação brasileira, para Moran (2015), as escolas estão caminhando para modelos mais ativos e inovadores, combinando recursos e tecnologias, por meio de desafios, jogos, projetos individuais e em grupo, salas de aulas multifuncionais e com acesso à internet, para uso das tecnologias. Entretanto, é preciso ainda avançar nos processos de ensino por meio de práticas e metodologias que estimulem a reflexão e a participação significativa dos alunos.

Dessa forma, a proposta das metodologias ativas vai ao encontro dessa necessidade e visa fazer com que os alunos se tornem sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem e não meros receptores de conhecimento. Na sala de aula

invertida, como um exemplo de metodologia ativa, as atividades que seriam aplicadas pelo professor, em sala de aula, passam a ser realizadas pelo aluno, em casa. O professor assume o papel de orientador e os alunos se colocam como protagonistas do processo. Os materiais são enviados aos alunos, para serem estudados em casa, e as aulas presenciais servem como um espaço de interação, discussão e esclarecimento de dúvidas (SCHNEIDERS, 2018).

No caso da atividade que propusemos, por ser totalmente virtual, utilizamos vários recursos digitais disponíveis na internet para fomentar o processo de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, conforme a sequência didática (unidade 4) proposta por Zabala (1998), aplicamos um *quiz* inicial, em formato de *game*, cuja pontuação considerava o maior número de acertos e o tempo de resposta. Dos 36 alunos matriculados, 24 participaram desse *quiz*. A atividade foi desenvolvida durante a primeira aula e levou, aproximadamente, 20 minutos. Na sequência, abrimos um espaço para discussões. Os alunos avaliaram o formato da atividade como bastante interessante, de fácil entendimento, mas afirmaram que o tempo limitado para as respostas os prejudicou na pontuação.

Quanto à temática, a maioria dos alunos disse não conhecer alguns pontos abordados nas questões. Outros, no entanto, demonstraram maior grau de conhecimento. Do total de alunos participantes, 12 (50%) acertaram mais de 7 questões, um valor considerável para se iniciar um tema. Como se tratava apenas de um diagnóstico, as 10 questões foram elaboradas sem muita complexidade e sem maior aprofundamento. Questões de níveis mais avançados foram aplicadas ao final da prática pedagógica, após a execução dos trabalhos, seguindo o mesmo modelo de *quiz* e utilizando, também, a mesma plataforma, o *Kahoot*.

Quanto aos fóruns criados no *Google Classroom* para debates, dúvidas e sugestões, observamos pouca participação dos alunos nesse espaço. Quando os alunos apresentavam alguma dúvida, eles se comunicavam diretamente pelo *WhatsApp*. Esse movimento pode se justificar pelo fato de estarem mais familiarizados com os aplicativos de mensagens e por apresentarem maior dificuldade com o *Google Classroom*, como apontado anteriormente no questionário sobre as aulas remotas.

Como as metodologias ativas focam no protagonismo dos alunos (Zabala, 1998), eles foram orientados a escolher um líder para o grupo e dividirem as tarefas entre os membros, de forma que todos pudessem participar do desenvolvimento do projeto, desde a pesquisa do tema até a apresentação. Propusemos as seguintes orientações/sugestões de atribuições: quem fica responsável por pesquisar o conteúdo? Quem fará a seleção do conteúdo? Quem fará a análise da ferramenta a ser utilizada? Quem fará a elaboração da apresentação? Quem apresentará o tema? Quem discorrerá sobre o recurso que foi utilizado para montar a apresentação (como foi esse processo)? Mesmo havendo essa divisão de funções, os alunos foram orientados sobre a importância de todos conhecerem e participarem das fases e do processo de construção da atividade.

Essas orientações foram postadas no Google *Classroom*, com as sugestões de *sites*¹⁹, disponíveis gratuitamente na internet, para o desenvolvimento de vídeos, animações e apresentações. Os alunos poderiam lançar mão, também, do *PowerPoint*, do recurso de apresentações do *Google* ou qualquer outra ferramenta digital, desde que organizassem o trabalho de forma criativa e explorassem as TICs.

Mesmo com o distanciamento social, que poderia ser um empecilho para a construção do trabalho, os resultados foram positivos. Os grupos demonstraram compreensão da proposta da atividade e trouxeram trabalhos diversificados, desde apresentações no *PowerPoint*, que foi o recurso mais frequentemente escolhido pelos alunos, até vídeos e animações mais elaboradas, conforme mostra o Quadro 2:

¹⁹ Os *sites* foram citados no percurso metodológico.

Quadro 2 – TICs utilizadas pelos alunos para o desenvolvimento dos trabalhos

GRUPO	SUBTEMA	TICs
1	Surgimento da doença (antecedentes históricos)	Apresentação de <i>slides</i> no <i>PowerPoint</i> e criação de uma animação no site <i>Explee</i> ²⁰ .
2	Sobre a peste bubônica (sintomas, causas, efeitos etc.)	Apresentação de <i>slides</i> com imagens e textos, usando o <i>PowerPoint</i> .
3	Sua disseminação na região que chamamos atualmente de Eurásia	<i>Slides</i> no <i>PowerPoint</i> , com imagens e <i>GIFs</i> e uso do aplicativo <i>KineMaster</i> ²¹ de edição de vídeos para celular. Os vídeos foram editados com gravação de voz dos próprios integrantes do grupo.
4	O papel da religião e o contexto político	Apresentação de <i>slides</i> no <i>PowerPoint</i> . Os alunos também criaram uma animação no site <i>Biteable</i> ²² .
5	A questão da saúde, o contexto social, urbano e sanitário	Apresentação de <i>slides</i> , com textos e imagens, pelo site <i>Genially</i> ²³ .
6	A relação entre a peste bubônica e o novo coronavírus	Apresentação de vídeo, com textos, imagens e gravação de voz dos próprios alunos, usando o editor de vídeos <i>Movavi</i> ²⁴ . O vídeo foi publicado em um canal do <i>Youtube</i> de um dos membros do grupo.

Fonte: Elaboração dos autores, com base nas informações fornecidas pelos alunos (2020).

O *PowerPoint* foi o programa mais utilizado pelos alunos para desenvolverem as apresentações. No entanto, em alguns grupos, ele serviu apenas para a elaboração dos *slides*, que seriam inseridos em outros recursos, como os vídeos e as animações. Os alunos exploraram os sites sugeridos na página do *Google Classroom* e usaram alguns deles para montarem suas apresentações, como o *Explee*, o *Biteable* e o *Genially*. Outros, no entanto, trouxeram novas ferramentas, que puderam agregar conhecimento aos processos de ensino e aprendizagem, como os editores de vídeos *Movavi* e *KineMaster*.

O trabalho foi desenvolvido pelos próprios alunos, sem interferência do(a) professor(a) da disciplina ou da equipe que estava aplicando a prática pedagógica. Os próprios estudantes escolheram o líder, dividiram as tarefas, exploraram e selecionaram as TICs, trabalharam com o tema e apresentaram o material elaborado. Nossa função, durante o processo de planejamento da atividade, foi no sentido de dar suporte e esclarecer dúvidas que viessem a surgir.

As apresentações ocorreram por meio de videoconferência, no *Google*

²⁰ Site com recursos gratuitos para a criação de vídeos e animações. Disponível em: <https://explee.com/>.

²¹ Aplicativo de celular para edição de vídeos. Disponível em:

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nexstreaming.app.kinemasterfree&hl=pt_BR.

²² Site com recursos gratuitos para criação de vídeos e animações. Disponível em: <https://biteable.com/>.

²³ Site com recursos gratuitos para criação de apresentação de *slides*. Disponível em: <https://www.genial.ly/>.

²⁴ Software para criação e edição de vídeos. Disponível em: <https://www.movavi.com/pt/>.

Meet e, embora tenham ocorrido alguns problemas de ordem técnica, como queda de sinal de internet de alguns alunos, queda de energia e conexão lenta, foi possível finalizar todas as apresentações. As intervenções ocorreram após o término das falas de cada grupo, por meio de diálogo com os alunos sobre o processo de construção do trabalho e sobre o tema abordado por eles.

Do ponto de vista pedagógico, questões importantes também puderam ser observadas, como a ausência de alguns alunos e, principalmente, a falta de diálogo e participação entre eles durante o encontro virtual. De forma geral, os alunos permaneceram com as câmeras desligadas e com os microfones fechados, na maior parte do tempo, exceto quando estavam apresentando. As interações, quando ocorreram, foi por meio do *chat* do *Google Meet*.

Apesar disso, a prática atingiu seus objetivos, pois foi possível perceber a participação e o envolvimento dos alunos por outros meios, que não fossem a interação no *Google Meet*. O uso adequado das TICs e o bom planejamento da atividade, com recursos variados, parecem ter sido fatores cruciais para o sucesso da atividade.

Após as apresentações, realizamos a avaliação final, em forma de *quiz*, no *site Kahoot*, contendo 20 questões sobre os subtemas trabalhados na prática pedagógica. O *link* para a avaliação foi disponibilizado no *Google Classroom*, com um prazo de dois dias para que a atividade fosse realizada pelos alunos. Participaram dessa etapa 30 estudantes. As questões foram elaboradas com um nível maior de complexidade em comparação com o *quiz* inicial, pois a temática já havia sido apresentada pelo(a) docente e explorada pelos alunos. Mesmo assim, as respostas apontaram para um maior índice de acertos em relação ao primeiro *quiz*. Dos respondentes, 25 (83%) acertaram mais de 60% das questões, o que julgamos considerável para a avaliação da prática pedagógica.

Segundo Zabala (1998, p. 21),

Seja qual for o sentido que se adote, a avaliação sempre incide nas aprendizagens e, portanto, é uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia. A maneira de avaliar os trabalhos, o tipo de desafios e ajudas que se propõem, as manifestações das expectativas depositadas, os comentários ao longo do processo, as avaliações informais sobre o trabalho que se realiza, a maneira de dispor ou distribuir os grupos, etc., são fatores estreitamente ligados à concepção que se tem da avaliação e que têm, embora muitas vezes de maneira implícita, uma forte carga educativa que a converte numa das variáveis

metodológicas mais determinantes.

Os processos avaliativos caminharam junto à prática pedagógica, ocorrendo durante todas as atividades propostas: nos *quizzes*, nos fóruns, nas interações, na divisão das tarefas, na construção dos trabalhos, nas apresentações e discussões. Dessa forma, a avaliação foi um processo contínuo de acompanhamento dos alunos, incentivando-os a construir os próprios caminhos e a explorar os diversos recursos disponíveis nos ambientes virtuais.

Por fim, para o encerramento das atividades, elaboramos um último questionário no *Google Forms*, com o objetivo de verificar a opinião dos alunos sobre a prática pedagógica. Quando questionados sobre a proposta de sala de aula invertida na disciplina de História, a maioria dos alunos disse que a atividade foi interessante e criativa, conforme os relatos abaixo:

Eu achei super divertida a proposta, não só pelas ferramentas usadas mas também o assunto que eu pelo menos nunca tinha ouvido falar. E também por estarmos passando por um momento um tanto delicado, com dificuldades pra se organizar com tudo, esse projeto ajudou a distrair a cabeça um pouco e ao mesmo tempo ajudar na matéria de história (ESTUDANTE 1, 2020).

Eu adorei a proposta, foi uma coisa totalmente diferente do que tô acostumada, também aprendi muita coisa com essa proposta (ESTUDANTE 2, 2020).

Gostei muito, a ideia de usar recursos online pra fazer os trabalhos foi algo bem legal de trabalhar (ESTUDANTE 3, 2020).

Eu achei bem legal, pois nos proporcionou a experiência de fazer trabalho em grupo sem poder nos encontrar pessoalmente. Além disso, foi uma maneira bem divertida de aprender a matéria (ESTUDANTE 4, 2020).

A visão dos alunos sobre a prática realizada é muito importante para os processos de ensino e aprendizagem, pois permite que professores, em parceria com a turma, possam construir e adequar práticas, elaborar novas propostas de trabalho, que atendam tanto aos projetos pedagógicos quanto aos anseios e necessidades dos discentes.

Nesse sentido, é relevante que os profissionais da educação avaliem e repensem constantemente suas posturas e práticas e não se coloquem no centro do processo, mas sim como mediadores e incentivadores da caminhada e do crescimento dos alunos, fazendo com que eles se tornem os protagonistas de sua trajetória. Assim, consideramos que o processo de ensinar, muito além da

transmissão de conteúdos, é, conforme pontua Freire (1996), um ato de amor, fé e esperança, que exige segurança, competência profissional e generosidade.

As respostas dos alunos nos mostram que, mesmo diante de um cenário caótico de pandemia, é possível trabalhar com as TICs em ambientes educacionais, de forma criativa e dinâmica, integrando diversos recursos, disponíveis gratuitamente na internet. Ao mesmo tempo, é importante analisar o contexto social em que se encontram esses alunos e como isso tem afetado nos processos de ensino e aprendizagem.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas durante as atividades, as respostas mais frequentes foram em relação à interação e comunicação com o grupo, divisão das tarefas e dificuldades de concentração. Essa última questão já havia sido relatada pelos alunos no questionário inicial sobre as aulas remotas. Nesse sentido, é uma situação que precisa ser analisada pelos profissionais de educação e pela instituição, assim como o excesso de atividades, que tem sido uma reclamação recorrente por parte dos alunos.

Considerando as repostas no questionário de avaliação da prática, os alunos não demonstraram dificuldades em relação ao uso das TICs. Suas opiniões sobre os recursos e tecnologias utilizados no projeto foram positivas, conforme observamos nos trechos abaixo:

Acho que deveria ser algo mais utilizado e incentivado pelos professores, pois são ferramentas muito úteis e afinal, a tecnologia é o futuro (ESTUDANTE 1, 2020).

Foram bem diversificados com várias opções de escolha, desde o clássico PowerPoint até ferramentas que nunca ouvi falar. Me surpreendi com a qualidade das que pude testar (ESTUDANTE 2, 2020).

Achei que foram simples e fáceis de usar o que é um ponto muito positivo (ESTUDANTE 3, 2020).

Achei os recursos usados muito interessantes, são uma forma interativa e resumida de produzir um conteúdo para as aulas e deixá-las mais divertidas e descontraídas (ESTUDANTE 4, 2020).

Foram utilizados diversos recursos para fazer trabalhos, vídeos, montar apresentações, muitos eu ainda não conhecia e achei bem interessante (ESTUDANTE 5, 2020).

Bastante inovadores e divertidos (ESTUDANTE 6, 2020).

Foram incríveis.... Os sites, ferramentas para montar apresentações e os quizzes [...] foram uma maneira bem dinâmica e divertida de aprender a

matéria. Acho que deveriam ser utilizados como "material complementar" pelos professores, pois trazem mais dinâmica ao estudo. Obs.: Coloquei que deveriam ser um material complementar, pois esses recursos são para complementar o que já aprendemos nos textos, livros e vídeo aulas. Ou seja, eles iriam apenas ajudar o professor a perceber o que o aluno realmente aprendeu nas aulas (ESTUDANTE 7, 2020).

Eu gostei bastante, pretendo aprender mais sobre eles (ESTUDANTE 8, 2020).

Eu tbm gostei, um ótimo jeito de meio que sair das aulas "normais" (ESTUDANTE 9, 2020).

Com base nos relatos, percebemos que, apesar de serem alunos de um curso de Informática, a maioria utilizava apenas o *PowerPoint* e alguns editores de vídeos; os demais recursos sugeridos nos *links* para subsidiar o desenvolvimento do trabalho eram desconhecidos por eles. Assim, puderam explorar esses recursos e, inclusive, fizeram uso deles em suas apresentações, nos revelando que houve aprendizado, não só de conteúdo, mas também de uso das TICs, que deixaram o projeto mais dinâmico e interativo, abrindo novas possibilidades para esses alunos.

5 Considerações finais

Com o objetivo de relatar uma prática pedagógica, a partir do uso das metodologias ativas aplicadas na disciplina de História, por meio das TICs, percebemos, com base nos resultados, que os alunos não apresentaram dificuldades em relação às tecnologias, mas sim em relação ao formato das aulas remotas, à sobrecarga de atividades e à falta de concentração.

Os alunos exploraram os ambientes virtuais e puderam conhecer novas ferramentas e recursos disponíveis gratuitamente na internet, além daquelas que eles já conheciam. Isso possibilitou a construção de trabalhos mais criativos, dinâmicos e interativos, desde apresentações no *PowerPoint*, um dos recursos mais utilizados por eles, a animações e vídeos mais elaborados.

Os alunos exploraram os *sites* sugeridos e utilizaram alguns deles para montarem suas apresentações, como o *Explee*, o *Biteable* e o *Genially*. Outros, no entanto, trouxeram novas ferramentas, que puderam agregar conhecimento aos processos de ensino e aprendizagem, como os editores de vídeos *Movavi* e *KineMaster*.

Entre os recursos trabalhados para comunicação e esclarecimento de

dúvidas, os estudantes demonstraram maior familiaridade com o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Houve pouca participação nos fóruns criados no *Google Classroom*, que também foi apontado, pelos alunos, como um dos recursos mais difíceis de utilizar. Os *quizzes* deixaram as avaliações mais interativas e puderam contribuir, de forma mais dinâmica, para a assimilação do conteúdo. No geral, os alunos consideraram a prática pedagógica muito criativa e interessante.

Tendo em vista os resultados apresentados no texto, somos levados a acreditar que as metodologias ativas e o uso das TICs podem se tornar excelentes ferramentas a serviço da educação, quando bem planejadas e articuladas com propostas de ensino.

Nesse sentido, com base nos resultados, consideramos que as metodologias ativas e as TICs podem ser caminhos viáveis e possíveis para escolas inovadoras, que buscam romper com os modelos tradicionais de educação, que focam no depósito de conteúdos e na transmissão dos conhecimentos. Assim sendo, é preciso avançar no sentido de compreendermos que o processo de ensino e aprendizagem não é exclusivo do professor, mas um processo dialógico, que seja capaz de promover a autonomia e o protagonismo dos alunos.

6 Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020**. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAN, José. **A culpa não é do online**: contradições na educação evidenciadas pela crise atual. Blog Educação Transformadora, jun. 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1506>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. 2, n. 1, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em:

Revista Labor, V. 1, N. 28

DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i28.72444>

<http://www.periodicos.ufc.br/labor/index>

ISSN: 1983-5000

117

http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.
Acesso em: 26 jun. 2020.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. NCB University Press, Vol. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

SCHNEIDER, Michele Domingos *et al.* Sala de aula invertida: um estudo bibliográfico. *In*: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 25., 2019, Poços de Caldas. **Anais Eletrônicos** [...]. Poços de Caldas: ABED, 2019. p. 1-9. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/35428.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Ed. da Univates, 2018. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Hernani. F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebimento: 16/11/2021

Aprovação: 22/08/2022



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

[Dr. Sebastien Pesce](#), Universidade de Orléans, França