



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS
E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL
NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS:
PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO *RACIOEMOCIONAL***

EVANILTON NERI DE OLIVEIRA

Salvador
Junho, 2023

EVANILTON NERI DE OLIVEIRA

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL
NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS: PROPOSIÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO *RACIOEMOCIONAL***

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Verônica Domingues Almeida

Salvador
Junho, 2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Evanilton Neri de.

Ensino médio integrado e formação humana integral no IFES, Campus São Mateus [recurso eletrônico] : proposições para uma educação racioemocional. / Evanilton Neri de Oliveira. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Domingues Almeida.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Ensino médio. 2. Formação humana. 3. Ensino integrado. 4. Professores de ensino médio - Formação. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. I. Almeida, Verônica Domingues. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós - Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. III. Título.

CDD 373.246 - 23. ed.

EVANILTON NERI DE OLIVEIRA

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO
IFES, CAMPUS SÃO MATEUS:
PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO *RACIOEMOCIONAL***

Projeto de Intervenção apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 15 de junho de 2023.

Banca examinadora:

Verônica Domingues Almeida – Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador,, Brasil

Universidade Federal da Bahia

Leonardo Rangel dos Reis _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador,, Brasil

Universidade Federal da Bahia

Luciane Serrate Pacheco Bacheti _____

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes- Alta Douro,
UTAD, Portugal

Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, que é o autor da minha vida e consumidor de minha fé, socorro bem presente na angústia (e foram muitos os momentos), a Ele toda honra, toda glória, todo o louvor.

À **minha esposa Andreia**, minha grande incentivadora, entendeu minhas ausências em momentos importantes quando eu precisava me dedicar às atividades desse curso.

Aos **meus filhos Amanda, Eduardo e Rafael**, razões do meu viver e minha motivação contínua nos estudos durante o período do mestrado.

Aos **meus sogros, Vera e Antônio**, que nos auxiliaram nos cuidados dos nossos filhos durante minhas ausências.

A **toda minha família**, que acreditou no meu potencial, formando uma grande plateia de incentivo aos estudos.

Aos **amigos**, que sempre estiveram na torcida para superar mais este desafio.

Ao **Ifes**, especialmente ao campus São Mateus, por ter me oportunizado a alcançar o título de mestre, um sonho realizado.

Aos **colegas de trabalho**, mesmo com suas rotinas corridas, sempre tiravam um tempo para perguntar como iam os estudos e se colocaram à disposição para o que eu precisasse sempre!

Aos **professores do MPED da FACED/UFBA**, que nos abraçaram durante todo o percurso do curso, ampliando nosso horizonte na educação.

Aos **colegas do MPED**, que fizeram parte desta caminhada acadêmica.

E por fim, à **minha orientadora, Prof^a. Dra. Verônica Domingues Almeida**, por me escolher e permitir que eu fizesse parte da sua caminhada enquanto orientadora. Sou eternamente grato por dedicar seu tempo a mim e às minhas produções.

RESUMO

Apresenta-se o Projeto de Intervenção que foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, cuja temática se assenta na formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional*, ofertada a estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. A proposta surge diante da problemática da insuficiência de proposições educativas voltadas para a formação integral dos sujeitos e, portanto, da necessidade do desenvolvimento de proposições pedagógicas que estimulem e qualifiquem a humanização do espaço escolar envolvendo aspectos cognitivos e psicossociais, abarcando, inclusive, o âmbito emocional. A proposta interventiva foi construída a partir de uma pesquisa propositiva, de base fenomenológica e de abordagem qualitativa, que objetivou compreender como a comunidade educacional percebe as possibilidades de formação integral em uma perspectiva *racioemocional*, em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do referido campus. O estudo foi desenvolvido, inicialmente, por meio de uma pesquisa exploratória, de base bibliográfica e documental, seguida de pesquisa de campo, realizada por meio de uma roda de conversa mista, composta por docentes, discentes e técnicos administrativos em educação. Como resultados, foi possível levantar que a comunidade acolhe e desenvolve algumas ações que culminam com a formação humana integral e, no entanto, não estão sistematizadas em suas práticas. Apontou, ainda, a necessidade de formação de servidores baseada em políticas públicas para fortalecer as ações desenvolvidas no campus. Reconheceu, também, a importância de inclusão dos estudantes em atividades de extensão, comissões e projetos culturais, objetivando oportunizar a presença dos discentes em outros espaços e aflorar o protagonismo estudantil, ações com foco no olhar do aluno como sujeito integral. Tais resultados geraram esta proposta de intervenção que objetiva potencializar, paulatinamente, a ampliação do entendimento sobre a formação humana integral no Ifes, a criação sistemática e regular de ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento multidimensional dos sujeitos e o favorecimento de possibilidades de melhor aproveitamento do Ensino Médio na/para a vida dos estudantes. Este Projeto de Intervenção intenciona, ainda, minimizar a ideia de que o foco do trabalho pedagógico no Ensino Médio deve ser voltado, exclusivamente, para os exames nacionais e para as exigências do mercado de trabalho, tendo como enfoque uma educação conteudista, cognitivista e racionalista.

Palavras chave: Ensino médio. Formação humana integral. Projeto de intervenção.

ABSTRACT

The presented work is an Intervention Project that was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education of the Federal University of Bahia, whose theme is based on integral human formation, in a *reasonable-emotional* perspective, offered to students of the Integrated High School of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo (Ifes), São Mateus campus. The proposal arises from the problem of the insufficiency of educational propositions aimed at the integral formation of the subjects and, therefore, of the need to develop pedagogical propositions that stimulate and qualify the humanization of the school space involving cognitive and psychosocial aspects, including the emotional scope. The interventional proposal was built from a propositional research, of phenomenological basis and qualitative approach, which aimed to understand how the educational community perceives the possibilities of integral formation in a *reasonable-emotional* perspective, in technical courses integrated to the High School of the referred campus. The study was initially developed through an exploratory research, bibliographic and documental, followed by field research, carried out through a mixed conversation wheel, composed of teachers, students and administrative technicians in education. As results it was possible to raise which community welcomes and develops some actions that coincide with the integral human formation, however, it is not systematized in its practices. It also pointed out the need for training of servers based on public policies to strengthen the actions developed on campus. It also recognized the importance of including students in extension activities, commissions, and cultural, aiming to provide opportunities for the presence of students in other spaces and to bring out the student protagonism, actions focused on the student's view as an integral subject. These results generated this intervention proposal that aims to enhance, gradually, the expansion of the understanding about the integral human formation in Ifes, the systematic and regular creation of pedagogical actions aimed at the multidimensional development of the subjects and favoring the possibilities of better use of High School in / for the life of the students. This Intervention Project also intends to minimize the idea that the focus of pedagogical work in high school should be focused exclusively on national examinations and the demands of the labor market, focusing on a content, cognitivist and rationalist education.

Keywords: High school. Integral human formation. Intervention project.

RESUMEN

Se presenta el Proyecto de Intervención desarrollado en el ámbito de la Maestría Profesional en Educación de la Universidad Federal de Bahía, cuyo tema se basa en la formación humana integral, en una perspectiva *razonable-emocional*, ofrecida a los estudiantes del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Espírito Santo (Ifes), campus de São Mateus. La propuesta surge del problema de la insuficiencia de proposiciones educativas dirigidas a la formación integral de los sujetos y, por lo tanto, de la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que estimulen y califiquen la humanización del espacio escolar involucrando aspectos cognitivos y psicosociales, además del alcance emocional. Se propone una acción intervencionista construida a partir de una investigación proposicional, de base fenomenológica y enfoque cualitativo, que tuvo como objetivo comprender cómo la comunidad educativa percibe las posibilidades de formación integral en una perspectiva *razón-emocional*, en cursos técnicos integrados a la Secundaria del referido campus. El estudio se desarrolló inicialmente a través de una investigación exploratoria, bibliográfica y documental, seguida de una investigación de campo, realizada a través de una rueda de conversación mixta, compuesta por docentes, estudiantes y técnicos administrativos en educación. Como resultados se logró plantear que la comunidad acoge y desarrolla algunas acciones que coinciden con la formación humana integral, sin embargo, no está sistematizada en sus prácticas. También señaló la necesidad de capacitación de servidores basada en políticas públicas para fortalecer las acciones desarrolladas en el campus. También reconoció la importancia de incluir a los estudiantes en actividades de extensión, comisiones y proyectos culturales, con el objetivo de brindar oportunidades para la presencia de estudiantes en otros espacios y resaltar el protagonismo estudiantil, acciones centradas en la visión del estudiante como sujeto integral. . Estos resultados generaron esta propuesta de intervención, en que se objetiva potenciar, gradualmente, la expansión de la comprensión sobre la formación humana integral en Ifes, la creación sistemática y regular de acciones pedagógicas dirigidas al desarrollo multidimensional de las asignaturas favoreciendo las posibilidades de mejor uso de la Secundaria en/para la vida de los estudiantes. También se pretende, con este Proyecto de e Intervención minimizar la idea de que el enfoque del trabajo pedagógico en la escuela secundaria debe centrarse exclusivamente en los exámenes nacionales y en las demandas del mercado laboral, centrándose en una educación de contenido, cognitivista y racionalista.

Palabras llave: Secundaria; Formación humana integral; Proyecto de intervención.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização dos campi do Ifes	42
Figura 2 - Imagem do Ifes – Campus São Mateus	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceitos centrais da proposta interventiva	26
Tabela 2 – Linha do tempo – Instituto Federal do Espírito Santo	42
Tabela 3 - Sistematizações das ações desenvolvidas no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus	54
Tabela 4 – Competências Gerais da educação básica	75

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAM	Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CEFOR	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
ETFES	Escola Técnica Federal do Espírito Santo
ETV	Escola Técnica de Vitória
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	Proposta Interventiva / Projeto de Intervenção
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico em Emprego
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
UFBA	Universidade Federal do Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRADA E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ..	20
2.1 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO RACIONAL E EMOCIONAL	25
2.2 INTEGRALIDADE HUMANA NA PROPOSTA INTERVENTIVA	28
3 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE	32
3.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	34
3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRADA E FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO NO IFES	44
3.3 PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO CAMPUS SÃO MATEUS.....	51
4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE	58
4.1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E ESCOLA BÁSICA: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	58
4.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	66
4.3 COMPETÊNCIAS GERAIS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC: CONTRAPONTO COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	76
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	83
5.1 RODA DE CONVERSA	86
5.2 SOBRE OS RESULTADOS	88
6 ESTRATÉGIAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA PERSPECTIVA RACIONAL E EMOCIONAL	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	105
APÊNDICE A – PLANO DE AÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, NUMA PERSPECTIVA RACIONAL E EMOCIONAL NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS	128
APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
APÊNDICE C - TERMO DE ASSSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o sistema educacional brasileiro tem enfrentado mudanças contínuas em seus vários níveis de ensino, objetivando atender às exigências sociais de cada tempo, bem como a alteração do perfil do seu público principal: os estudantes. Vale ressaltar que algumas dessas mudanças estão diretamente ligadas às alterações no escopo social, pois é nele que se encontram os maiores problemas que desembocam na escola, como as desigualdades, além de adversidades, envolvendo questões éticas, de saúde mental, de respeito à diversidade, entre outras de naturezas similares. Diante deste cenário, é urgente que a sociedade e, conseqüentemente, a escola, debatam sobre a formação humana integral, inclusive, para atender ao que diz o Art. 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (**grifo nosso**)

Salienta-se, portanto, que, para o enfrentamento das atuais problemáticas sociais e para a busca pela consolidação de uma sociedade mais justa, harmônica e igualitária, é necessário que a escola vise à formação humana integral dos seus sujeitos. Tal formação envolve obtenção de conhecimentos, mas não se limita à instrução, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 13), e envolve o entendimento sobre os conhecimentos como “[...] habilidades, sensibilidades e orientações que se desenvolveram através da longa experiência de conduzir a própria vida [...]” (BRUM; JESUS, 2018, p. 221) e que são constituídas por formas, sensações e modos de comunicação, já que são essas as vias pelas quais aprendemos o mundo à nossa volta (INGOLD, 2000).

A partir de diferentes visões paradigmáticas, Freire (1996), Brum e Jesus (2018) e Ingold (2000) alertam para a ligação entre produção e aquisição de conhecimentos e as relações estabelecidas pelos sujeitos entre conhecimentos do mundo e da vida. Partindo dessa compreensão, a formação pode ser entendida por um viés subjetivo, experiencial e processual. Sobre isso, Almeida (2012, p. 65) expõe que a formação é:

[...] um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, é prática educativa, também entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito. Portanto, não é o fim, mas o caminho eleito por cada indivíduo, a partir dos saberes oriundos de sua vida, compostos pelas demandas externas e internas de seu percurso e por suas experiências.

Nesse escopo, entende-se que é fundamental que a educação formal reflita na vida dos sujeitos por meio de processos formativos que abarquem os aspectos físico, social, emocional e cultural, indo além do aperfeiçoamento intelectual, ou seja, é desejável que a educação seja compreendida como *racioemocional* (ALMEIDA, 2017). É preciso assinalar, então, que a formação integral dos sujeitos, desenvolvida pela educação formal, deve envolver aspectos cognitivos, mas também psicossociais, abarcando, inclusive, o âmbito emocional. Desse modo, conforme indica Almeida (2017), é fundamental o desenvolvimento de propostas educativas que estimulem e qualifiquem as práticas pedagógicas em uma perspectiva *racioemocional* dos sujeitos, reconhecendo a indissociabilidade de suas dimensões cognitivas e emocionais, envolvendo, assim, suas múltiplas referências de vida, subjetividades e experiências, a fim de qualificar as relações que estabelecem com o conhecimento, com o mundo e com a vida, visando a formação humana integral.

A ideia de formação humana integral, neste estudo, além de envolver as singularidades, subjetividades e experiências dos sujeitos, entendendo razão e emoção como indissociáveis do humano, se baseia, também, no que diz Manacorda (1991, p. 78-79), ao afirmar que a integralidade da formação envolve o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfazê-las.” Neste alinhamento, a escola precisa ser compreendida como um ambiente favorável para a formação humana em todas as suas dimensões, conforme orienta Coêlho (2009, p. 16):

O que justifica, dá vida e sentido à escola, à relação pedagógica, ao trabalho de docentes e aos discentes, são os processos de formação humana que aí se realizam e a relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante e que a cada momento se produz, se interroga e se recria.

Essa visão de uma educação que não se limita ao aperfeiçoamento de “faculdades intelectuais” e que envolve o campo emocional tem, cada vez mais, ganhado destaque na atualidade. Um exemplo é a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), homologada em 2017, que apresentou, ao espaço escolar, o conceito de competências socioemocionais, isto é, uma seleção de aptidões que devem ser desenvolvidas tendo como foco questões que envolvem as sensibilidades e as emoções. Para tanto, a BNCC,

[...] prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2018, p. 481)

Destarte, a implementação das competências socioemocionais, indicadas pela BNCC, tem como objetivo atender aos sistemas de ensino em todos os territórios brasileiros. Entretanto, não se pode deixar de destacar que entender a educação em uma perspectiva *racioemocional* não se limita à inclusão de habilidades e competências socioemocionais nas propostas curriculares; isso porque o âmbito emocional, na vida escolar dos sujeitos, não pode ser limitado à ideia de competência/habilidade e, conseqüentemente, incompetência/inabilidade.

Ainda, é relevante apontar que é equivocada a forma como a BNCC abarca o âmbito socioemocional na formação humana devido ao seu viés homogeneizador. Tal encaminhamento, padronizante, não é possível devido ao caráter subjetivo e singular dos aspectos socioemocionais na vida dos sujeitos como devido à necessidade de se levar em consideração que o Brasil possui dimensões continentais, sendo rico em diversidades culturais, mas também possuidor de grande disparidade econômica entre suas regiões. Isso desemboca em variadas estruturas nas redes de ensino e diferenças nos investimentos em formação de professores. Assim, a inclusão de habilidades socioemocionais nas propostas curriculares, ante a BNCC, apesar de se constituir como uma proposição inovadora em uma temática urgente e necessária, se implica com uma ideia mecanizada e domesticada dos aspectos emocionais, que compõe os humanos, em sua integralidade, pois se afasta de uma abordagem que abarca as subjetividades e as singularidades dos sujeitos.

No âmbito das atuais reformas da educação e em relação ao escopo deste Projeto de Intervenção, destaca-se, também, a reforma do Ensino Médio (NEM), aprovada pela Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, que apresenta grandes mudanças para os currículos das escolas públicas e privadas do Brasil. O NEM aponta que tem como objetivo a formação integral dos sujeitos, coadunando com as

competências socioemocionais, amparadas pela BNCC. No § 7º do Art. 35-A, a referida lei afirma que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017, Art. 35-A)

Tendo como esteio o contexto do Ensino Médio, esta investigação teve como recorte a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus. Sendo uma pesquisa propositiva, estudou a compreensão da comunidade escolar sobre o tema e as possibilidades de constituição de uma perspectiva *racioemocional* na educação ofertada pelo Ifes, visando à formação humana integral dos discentes. Teve como foco central cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, buscando a compreensão de como a comunidade educacional percebe a expectativa de formação integral neste contexto, a fim de construir uma proposta interventiva que potencialize uma educação *racioemocional* e uma escola mais humanizada.

A justificativa para a escolha desta Unidade de Ensino se dá em virtude da minha atuação neste local, como Técnico Administrativo em Educação, atualmente com o cargo de Diretor de Administração e Planejamento. A leitura de um possível distanciamento entre as funções que exerço e a proposição de uma educação *racioemocional*, que vise a formação integral dos estudantes é apenas aparente, pois como profissional da educação, que está envolvido diretamente com uma instituição que forma pessoas, a preocupação com a formação dos discentes, em sua integralidade, envolvendo aspectos cognitivos e emocionais, é inerente às minhas atividades laborais, já que o campo administrativo não deve ser alheio aos aspectos formacionais e educativos em uma instituição de ensino.

Já, a escolha pelos estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio se deu em virtude de compreender como ocorre a integração da formação geral e da formação profissional, sem deixar de potencializar a formação integral dos alunos. Ademais, por ser o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica, voltada também para o preparo para a vida adulta, diante de escolhas sobre a futura vida profissional, bem como da possibilidade de realização de vestibulares e/ou exames nacionais¹,

¹ Vale destacar que não existe uma obrigatoriedade ou encaminhamento homogêneo do egresso do Ensino Médio profissionalizante para ingressar no Ensino Superior. Todavia, é notável, no escopo

existe uma tendência de que os discentes se sintam mais pressionados. Essas razões podem acarretar desequilíbrio emocional, levando alguns ao desinteresse pelos estudos, cansaço mental e falta de motivação, resultando em conflitos internos e externos, envolvendo colegas da classe e professores, além de notas baixas e reprovações. Assim, no que se refere ao processo formativo de jovens, que cursam o Ensino Médio integrado no Ifes, deseja-se que as questões cognitivas e emocionais possuam destaque igualmente, ou seja, que as práticas pedagógicas não dicotomizem essas dimensões que nos compõem como humanos em nossa integralidade.

No escopo da problemática exposta, surgiu, então, a seguinte questão-problema: **Como a comunidade educacional do Ifes, campus São Mateus, compreende a perspectiva de formação integral na educação ofertada nos cursos integrados ao Ensino Médio?** Para conhecer o problema foi necessário estabelecer um diálogo com docentes, técnicos administrativos e discentes, buscando compreender a rotina acadêmica, bem como ouvir o que eles pensam sobre a temática, sobre a relação entre razão e emoção/ cognição e afeto, no ambiente escolar, propondo um diálogo aberto entre todos os envolvidos.

Diante da questão-problema, o objetivo geral da pesquisa é compreender as possibilidades de formação humana integral dos discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, no campus São Mateus, visando à proposição de uma intervenção que potencialize uma educação *racioemocional* e uma escola mais humanizada. Os objetivos específicos se formam da seguinte maneira: a) Realizar pesquisa documental acerca da formação humana integral no Ifes; b) Identificar a percepção dos professores, que lecionam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus São Mateus, dos técnicos administrativos em educação e dos discentes quanto à formação humana integral no campus; c) Identificar as possibilidades e os desafios para maior humanização do espaço escolar; d) Entender o acompanhamento emocional dos discentes e suas alterações na cultura escolar; e) Elaborar uma proposta interventiva voltada para a formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional* a ser desenvolvida no Ifes, campus São Mateus.

Na busca por alcançar os objetivos, a pesquisa se inseriu na abordagem multirreferencial, o que permitiu uma leitura diversificada e plural, a partir de olhares

social, grande destaque dado a essa possibilidade, como inerente ao discente de um curso de Ensino Médio de um Instituto Federal de Educação.

distintos sobre o que foi pesquisado, propondo

[...] abordar as questões anteriores tendo como objetivo estabelecer um novo "olhar" sobre o "humano", mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos. (MARTINS, 2004, p. 86)

A multirreferencialidade coaduna com esta pesquisa-intervenção, pois estuda os fenômenos educacionais, considerando a heterogeneidade própria das relações educativas (RODRIGUES; VERSUTI, 2022, p. 156). Neste contexto, a abordagem multirreferencial se constitui como,

[...] um tipo de olhar que tenta mais entender do que explicar o objeto de uma realidade explicitamente heterogênea e na qual a complexidade não deve ser entendida como parte do objeto, mas como uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito dele. (ARDOINO, 1998, *apud* RODRIGUES; VERSUTI, 2022, P. 156),

Destaca-se, ainda, que a multirreferencialidade articula-se ao contraditório, ao ambivalente e às incompletudes, e exerce um esforço para explicar as práticas sociais cotidianas (RODRIGUES; VERSUTI, 2002, pg. 158). Nesta sintonia, a presente pesquisa dialogou com diferentes autores, que discutem a temática a partir de lógicas distintas, mas que, aqui, permitiu relacionar seus pensamentos e reflexões com o contexto estudado.

Por fim, vale pontuar que este trabalho final, na modalidade Projeto de Intervenção, está sendo apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, em turma realizada por meio de convênio entre a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), conforme suas pretensões e características fundamentadas na

[...] realização de convênios com redes públicas de educação prioritariamente situadas em regiões interioranas do país, e não apenas com os educadores separadamente, para que possamos pensar em pesquisas interventivas que estejam a serviço de questões de interesse público, além de contemplar a diversidade sociocultural local, a pluralidade de problemáticas e a heterogeneidade de olhares sobre esses problemas. [...] (ALMEIDA; SÁ, 2021, p. 941)

Vale frisar que o MPED-UFBA tem como trabalho final de curso um projeto de intervenção que é compreendido também como uma pesquisa propositiva, que gera

uma produção técnica/tecnológica. Tal projeto interventivo envolve a comunidade educativa e é formatado para apresentar possibilidades de intervir na realidade em que a problemática da investigação se assenta. Neste esteio, Almeida e Sá (2021, p. 942) afirmam que:

[...] fundada em uma postura de dialogicidade, a intervenção proposta no trabalho final não significa uma imposição; ao contrário, coloca-se como expressão de uma conversação na escola e da escola com aquilo que está posto em termos de reformas, da tensão daquilo que está posto na sociedade [...].

Assim, é fundamental que o Projeto de Intervenção

[...] apresente uma relação intrínseca entre o objeto de investigação do pesquisador, decorrente da realidade escolar, que seja construído na interação com os pares da rede de educação e que tenha em seu cerne a concepção de abertura, como uma intervenção articuladora. [...] (ALMEIDA; SÁ, 2017, p. 10)

Isto posto, indica-se que o trabalho está dividido em sete capítulos, sendo o **capítulo 1**, a introdução, que está em tela. O **capítulo 2** faz uma ponderação sobre educação integral, integrada e formação humana íntegra, trazendo uma diferenciação entre esses temas e apresentando a perspectiva de educação *racioemocional*. No **capítulo 3**, é feita uma discussão histórica, social e pedagógica da Educação Profissional e do Ifes, com destaque para a formação humana integral, fazendo análises e contrapontos críticos sobre este percurso. O **capítulo 4** é centrado em currículo e formação integral no Ensino Médio, apresentando concepções de currículo na educação profissional, em tempo que contextualiza a reforma do Ensino Médio, discorrendo sobre as competências gerais e socioemocionais da BNCC. O **capítulo 5** discorre sobre a metodologia desta pesquisa e expõe o paradigma, a abordagem, seus sujeitos, instrumentos e dispositivos usados na investigação, bem como a análise do fenómeno estudado. A partir da análise, discorre sobre a intervenção delineada para a potencialização da formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional*, no Campus São Mateus, do Ifes. O **capítulo 6** apresenta estratégias para uma formação humana integral na perspectiva *racioemocional* no Ifes, campus São Mateus. E, por fim, o **capítulo 7** tece as considerações finais desta pesquisa.

Por fim, vale destacar que todo o trabalho foi balizado com ética, atentando-se para o território do respeito aos sujeitos participantes, que tiveram posição de

destaque nesse percurso. O intuito é que esse processo transcorra com seu propósito, resultando em contribuições para o processo educacional no Ifes, Campus São Mateus.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRADA E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Este capítulo apresenta uma ponderação sobre a educação integral, educação integrada e formação humana integral. Através de um debate teórico em que foi feita uma análise direcionada à problemática, foco deste Projeto de Intervenção, foram levantadas aproximações e diferenciações sobre estes conceitos. Vale ressaltar que este trabalho é voltado para a formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional* no Ensino Médio Integrado, ou seja, é voltado para a proposição de uma educação que abarque aspectos cognitivos e emocionais dos sujeitos de modo indissociável.

Primeiramente, antes de tecer argumentações teóricas sobre educação integral, destaca-se que o termo *integral* se apresenta na sua totalidade; total, inteiro completo (INTEGRAL, 2023). Na educação, esse termo geralmente está relacionado com o alargamento de tempos e de espaços da atividade educativa, pois, quando se fala em educação integral, rotineiramente, remete-se às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar, bem como de diversificação dos espaços educativos. No entanto, educação integral vai além das relações de tempo e espaço nos intramuros das escolas. Educação integral não se limita à educação em tempo integral, mas faz pensar na educação como processo de vida do indivíduo, em seu desenvolvimento dentro e fora da escola de modo amplo. Sendo assim, Maurício (2009, p. 54-55) discrimina que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico e social e outros se dá conjuntamente.

Assim, observa-se que a educação integral enlaça o indivíduo em sua totalidade, procurando atendê-lo em todas suas dimensões.

Freitas e Figueiredo (2020, p. 199) afirmam que a preocupação com a educação integral é antiga, já que

[...] tem origem nas chamadas 'civilizações clássicas', Grécia e Roma, ambas escravistas, onde alguns filósofos defendiam uma formação que desenvolvesse o processo de construção pessoal consciente, permitindo ao indivíduo ser constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito [...]

Em continuidade, Freitas e Figueiredo (2020, p. 199) asseguram que Aristóteles (384-322 a.C) reconhecia a importância de uma educação integral, entendida como aquela que exigia o cultivo de todas as disposições humanas. Com essa colocação, fica nítido que as percepções sobre educação integral não são apenas contemporâneas.

Gonçalves (2006, p. 130) apresenta o conceito mais tradicional de educação integral ao afirmar que:

[...] é aquela que considera o sujeito em suas condições multidimensionais, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial.

Isso reafirma que a educação integral não está relacionada somente com a ampliação da jornada escolar, e sim com a busca de outras possibilidades educativas, dentro e fora das unidades de ensino, com o intuito de abraçar o desenvolvimento ampliado do estudante, não se limitando a carga horária de atividades escolares, mas a qualificação e diversidade de dispositivos educacionais que abarquem todas as dimensões dos sujeitos.

Neste alinhamento, Carvalho (2006, p. 7) disserta sobre a multiplicidade de sentidos, que o termo educação integral pode resultar, ao incluir sua concepção no domínio das políticas públicas sociais:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura e esporte.

Vale apontar que, para além do predomínio de uma tradição educacional racionalista, é preciso considerar a constante falta de investimento para infraestrutura, material e qualificação do corpo docente. Especialmente nas escolas públicas não federalizadas, esse é um fator de ameaça para a oferta de uma educação integral. Nesse escopo, Moll (2014, p. 379) amplia o debate assegurando que a educação

integral deve ser considerada”[...] como escola de tempo completo e de formação humana integral”, condições fundamentais, apesar de não exclusivas, para o enfrentamento das desigualdades. Decerto, a educação integral pensa o indivíduo como o centro dos processos, levando a escola a alinhar-se ao que está ao seu redor, criando um território de diferentes saberes neste contexto, preparando o sujeito para os desafios que enfrenta na vida em sociedade, bem como para a constituição de uma postura ética e solidária no/com o mundo.

Em suma, o principal contraste a ser evidenciado, no que tange a educação integral, é a vinculação direta dela com o alargamento do tempo na escola. Enquanto a educação em tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar e a permanência do aluno nos dois turnos no espaço educativo, sem objetivo de trabalhar todas as suas potencialidades, a educação integral tem a finalidade de alargar as potencialidades do estudante para além das cognitivas.

Um outro contraponto a ser feito, quando se discute educação integral, é a sua relação com educação integrada. Antes de debatermos tal questão, é importante situar que a discussão não está ligada diretamente à ideia de Ensino Médio Integrado, modalidade educacional ofertada pelo Ifes, *lócus* desta pesquisa propositiva. Tal modalidade de ensino é específica, que possibilita ao estudante fazer o Ensino Médio juntamente com a formação técnica no próprio Instituto. Após a devida contextualização, são apresentadas para o debate as contribuições de Figueirêdo et al (2015, p. 255) ao afirmarem que não se pode deixar de enxergar a necessidade da educação integrada para o desenvolvimento do ser humano com seus pares, com a natureza e com o contexto que é a sua realidade. Os autores asseguram que educação integrada é

[...] uma concepção de educação que garante a crianças e adolescentes a possibilidade de frequentarem outros espaços, onde possam adquirir habilidades específicas e habilidades sociais indispensáveis à sua formação como cidadãos. A comunidade e seus espaços públicos e privados passam a ser espaços educativos, voltados para dinamizar os conhecimentos; e promover situações de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de liderança do aluno.

Neste alinhamento, a educação integrada está associada aos problemas da sociedade. Sendo assim, Freitas e Figueiredo (2020) apontam uma análise da vinculação entre escola e sociedade e entre educação e trabalho, como resultantes de um processo formativo integrado à sociedade, contribuindo para enfrentar os

problemas e contrastes deste espaço.

Nesse âmbito, Bianchini (s/d) afirma que,

Como espaço de aprender a ser e de aprender a conviver, a escola é também um espaço onde o jovem pode e deve exercitar o protagonismo, atuando efetivamente nela, apresentado propostas, promovendo discussões que digam respeito à vida escolar ou ao interesse da comunidade, participando de organizações como grêmios ou outros grupos de seu interesse - teatro, dança, banda ou jornal - capazes de contribuir para a construção ou o fortalecimento da identidade da escola.

Em algumas instituições, os alunos atuam de maneira eficiente através das suas participações voluntárias em conselhos, nos grêmios estudantis, comissões e reuniões que, oportunamente, são encontros que podem ser realizados fora dos muros da escola, transcendendo, assim, o espaço da instituição. Pode-se dizer que antes pensava-se que a escola era apenas uma organização de salas de aulas, com turmas definidas por idade e série, com horários rígidos e comprometidos, entretanto, nos dias atuais, as discussões vão além disso, voltando-se para o pensamento de uma escola que disponibiliza uma educação completa para o estudante, atendendo sua individualidade.

No âmbito do Ifes, a afirmação de que a escola é a única responsável por transmitir conhecimentos e habilidades para o indivíduo ficou no passado, pois, nos dias atuais, os projetos pedagógicos de cursos apresentam sua participação em outros setores que se somam à escola para atender esta demanda, objetivando a formação integral do ser humano. Contudo, no cotidiano escolar, essa ideia ainda é muito fragilizada, conforme apontado por Neidson Rodrigues (2001 *apud*, CRESTANI, *et al*, 2018, p.44), quando coloca que “outros meios educativos participavam da formação dos seres humanos, porém, a configuração social atual tem colocado cada vez mais centralizado essa tarefa na escola”. A grande importância da participação ativa da sociedade no ambiente escolar, utilizando-se da cultura, arte ou, até mesmo, da política, é fortalecer a escola com o objetivo de formar o ser humano em sua totalidade. Assim, essa mesma sociedade pode ter participação mais efetiva na instituição de ensino.

Certamente, a educação é primordial na formação humana, entretanto, não pode ser inerte e sim precisa e ,constantemente, se transformar para atender as diferentes dimensões que constituem um indivíduo, sejam intelectuais, psicossociais e culturais.

Sendo assim, Johann (2009, p. 80) adiciona a esta discussão a necessidade de trazer à educação um nível maior de consciência, que permita ao aluno ver, ouvir, sentir e atuar sobre o mundo, não sendo um mero espectador, mas um sujeito participante, atuante, autônomo e capaz de expandir os seus horizontes.

Nesse mesmo diapasão, Rodrigues (2001, p. 236) define que “a educação é necessária para que o Ser Homem seja constituído”; sendo assim, o ser humano deve ser educado “para que possa alcançar seu potencial máximo”. Rodrigues ainda ressalta que a formação humana se dá em dois planos distintos e complementares: “um de fora pra dentro e outro de dentro pra fora”. Nessa mesma sintonia, Lipovetsky (2004, p. 88) declara que “nesse sentido, nada é mais urgente que refletir, refletir, sempre refletir sobre o que deve mudar nos sistemas educativos para que preparem melhor os jovens a enfrentar os problemas do presente e do futuro”. Desse modo, a educação integral ganha fôlego se vinculada a uma perspectiva de educação integrada e de formação humana integral.

Essa compreensão pode refletir positivamente na vida do discente, pois, conforme aponta Miguez (2015, p. 74), o aluno “[...] à medida que toma sua posição pessoal com relação às próprias disposições vitais e diante da situação social em que se insere, vai construindo sua própria história e delineando sua personalidade”. Nessa compreensão, o papel da escola é provocar as aptidões dos discentes objetivando a descoberta dos seus anseios, pois “a conduta do homem não é ditada pelas condições que ele encontra, mas pelas decisões que toma” (FRANKL, 1994, p. 151, *apud* MIGUEZ, 2015, p. 39). O autor ainda acrescenta que:

[...] a principal tarefa da educação, em lugar de ver-se satisfeita com a transmissão de conhecimentos e tradições, é a de aperfeiçoar essa capacidade que permite ao homem descobrir sentidos únicos. A educação, na atualidade, já não pode seguir seus modelos tradicionais, ao contrário, deve promover a capacidade de tomar decisões de maneira independente e autêntica. (FRANKL, 2005, p. 67, *apud* MIGUEZ, 2015, p. 25)

Em análise, é possível afirmar que a educação integral está relacionada com a educação integrada, na medida em que a formação integral do sujeito, em todas as suas potencialidades, exige tanto uma implicação direta com a sociedade, bem como o desenvolvimento de sua autonomia nas suas tomadas de decisão. Essa compreensão possui ligação direta com uma formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional*, conforme é debatido a seguir.

2.1 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO RACIOEMOCIONAL

A discussão sobre educação integral e integrada leva a pensar na formação humana potencializada por esses pressupostos. Debater essa perspectiva de formação nos faz percorrer os limites do entendimento do ser humano como um ser multidimensional. Neste âmbito de debate, Tavares (2009, p.142) traz contribuições ao afirmar que:

A educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional.

Nessa linha, Crestani, *et al* (2018) afirmam que: “[...] pode se pensar, entretanto, numa educação institucionalizada que propicie a formação humana com base em relações de respeito às subjetividades e de reconhecimento da diversidade”, a partir de interlocuções da escola com a sociedade, não limitando o processo educativo ao espaço escolar. Assim, a formação humana integral possibilita ao indivíduo se perceber em sua integralidade, sendo protagonista de sua história, tendo a capacidade de se autoconduzir em seus percursos de vida em sociedade. Sendo assim, a formação humana integral depende de uma educação integral e integrada, pois “[...] formar integralmente o ser humano é uma estratégia fundamental, núcleo irradiador de uma educação integral” e integrada, vinculada com a vida (AGOSTINI, 2015, p. 1758).

Vale destacar que o debate de formação humana integral não foi iniciado na atualidade. De acordo com Crestani, *et al* (2018, p. 48), Jean Jacques Rousseau foi um pensador que tematizou a formação do ser humano e, em uma de suas obras, ele propôs um tipo de educação integral para um indivíduo não fragmentado, tendo sistematizado um modelo de formação ideal. Nesse escopo, Rousseau (1973, p. 15, *apud* PAIVA, 2016, p. 251) afirmava que “[...] viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem”.

Nesse debate, Guará (2006, p. 16) inclui que

A concepção de educação integral que a associa à formação integral, traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

Como contribuição a essa ideia, Amatto e Alves (2016) dialogam com Carl Rogers para destacar a relevância da escola em proporcionar a formação integral do sujeito, centrada na pessoa humana e que envolva o seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, como também o seu crescimento biopsicossocial e a sua autonomia, nos percursos de sua vida em sociedade. Também, inspirados no referido psicólogo, Silva, Morais e Barbosa (2013) destacam a centralidade da pessoa no processo de formação e valorizam o indivíduo por completo. No contexto de entender a formação centrada na pessoa humana em sua integralidade, Ferreira (2022, p. 130) aponta uma questão que perdura ao longo dos tempos quando trata desse assunto. O autor informa que:

Durante séculos negligenciamos as emoções. Escolhemos, ainda que nem sempre de modo lúcido, acreditar que a razão era a única forma legítima de uma pessoa aprender, de uma pessoa ser inteligente, de uma pessoa desenvolver. Não nos demos conta de que os humanos são constituídos de diversos elementos, diversas dimensões, diversos aspectos e que todos eles são essenciais a sua existência.

Assim, vale destacar que a escola enfrenta um grande desafio de enxergar seus sujeitos em suas dimensões *racioemocionais*, “compreendendo o ser humano em sua inteireza, reconhecendo que a identidade humana surge” como *sentipensar*² (MORAES; TORRE, 2002, p. 3). Sendo assim, razão e emoção são entrelaçadas e devem caminhar juntas nas proposições pedagógicas sem prevalência de uma sobre a outra. Razão e emoção são conectadas simultaneamente e separá-las pode dificultar a escola de pensar em uma perspectiva de educação *racioemocional*, que

² Termo criado pelo prof. S. de Lá Torre (1997), em suas aulas de Criatividade, na Universidade de Barcelona. (MORAES; TORRE, 2002, p. 3).

propicie a formação humana integral.

Conforme dito por Almeida (2017, p. 44), uma educação *racioemocional* se estabelece “[...] nas tensões entre racionalização de sentimentos e os sentimentos da razão” que, por serem indissociáveis, se manifestam por intensidades *racioemocionais* (ALMEIDA, 2017). Desse modo, o ser humano é *racioemocional* e a educação formal precisa levar isso em consideração, abandonando a ideia de uma formação apenas cognitivista e racionalizante.

O exercício do *sentirpensar*, referindo-se ao processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento, (TORRE, 2001, *apud* MORAES E TORRE, 2002, p. 3) indica que “[...] ações e pensamentos estão entrelaçados com as emoções e os sentimentos, com os desejos e afetos, gerando uma dinâmica processual que expressa a totalidade humana” (TORRE, 2001, *apud* MORAES E TORRE, 2002, p. 3). Portanto, “o ser humano é *racioemocional*, ou seja, no que se é, razão e emoção são acionadas concomitante e indistintamente” (ALMEIDA, 2017, p. 133).

Sendo assim, em uma educação *racioemocional*, a formação humana integral envolve a aproximação entre sentir e pensar o ser no mundo, promovendo ações que provoquem os sujeitos a experienciarem suas vidas, no intuito de construírem maneiras de viverem livremente, se responsabilizando pelos seus atos, tornando-se seres humanos éticos, preparando-se para “[...] acionar, ao mesmo tempo, o juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1987, p. 20).

Por essa lógica, a educação tem o papel de reencantar a vida, oferecer possibilidades, vencer desafios, envolver o princípio de solidariedade (SILVA, 2015, p. 01), e “[...] colocar ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 1998, p. 29), pois deve “[...] formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social” (ASSMANN, 2003, p. 29).

Olhando para este caminho, a formação humana, em uma perspectiva *racioemocional*, “não seria sobre inculcar conhecimento nas mentes dos novatos, mas sobre conduzi-los para o mundo” (INGOLD, 2017, p. 33). Para a formação humana integral, em sua complexidade própria, é preciso pensar na educação em uma perspectiva *racioemocional*, pautada na ideia do ser humano inteiro, visualizando

todas as suas dimensões, sendo elas: cognitiva, corpórea e afetiva, em um tempo qualificado de ensino.

Complementando essas proposições, Agostini (2015, p. 1758 -1759) afirma que:

Até pouco tempo, era comum captar o ser humano em partes, separadas, associadas. Era como exigir de um trabalhador que se apresentasse unicamente como profissional e deixasse em casa seus sentimentos, suas emoções, suas crenças. Esta visão mecanicista insiste em perdurar nos vários campos da atuação humana. Hoje, porém, sabemos que esta visão é parcial, incapaz de captar toda a riqueza do ser humano.

Neste contexto, a compreensão de que é fundamental uma educação que leve em conta a totalidade da pessoa, “o que requer uma formação integradora das dimensões biológicas, psico afetivas, sociais e espirituais” (AGOSTINI, 2015, p. 1759), pode possibilitar o desenvolvimento educacional centrado no ser humano, tornando-o autônomo na busca de seus ideais, desenvolvendo-se como sujeito ético em sua vida e em sociedade.

Desta maneira, Severino (2014, p. 207) declara que:

Nunca é demais repetir que a finalidade da educação é a humanização, a formação das pessoas humanas, e mais do que qualquer outra prática social, cabe a ela, nessa condição, investir na construção da autonomia das pessoas, respeitando e consolidando sua dignidade. Trata-se da própria construção do humano que não é dado como pronto e acabado, mas como um ser a ser construído, num processo permanente de um vir a ser, de um tornar-se humano.

Para Morin (2002), a educação formal só é viável se for integral, ou seja, vinculada à vida e que se dirija à totalidade aberta do ser humano, não apenas a uma de suas dimensões. Assim, nesta pesquisa-intervenção, a educação, em uma perspectiva *racioemocional*, pressupõe potencializar ações pedagógicas que promovam as relações do ser humano com o conhecimento, com o mundo, com os outros e com ele mesmo (ALMEIDA, 2017), envolvendo suas dimensões racionais e emocionais, inserindo-o em uma vida digna, pautada no desenvolvimento de sua autonomia e de uma vida ética em sociedade.

2.2 INTEGRALIDADE HUMANA NA PROPOSTA INTERVENTIVA

Diante do que fora exposto, é necessário sistematizar as concepções

destacadas neste capítulo, a fim de dar evidência aos conceitos que balizam esta proposta de intervenção. A tabela abaixo sistematiza as principais conceituações:

Tabela 1 – Conceitos centrais da proposta interventiva

TEMA ³	CONCEITO
Educação Integral	<ul style="list-style-type: none"> • Tem o pensamento voltado para o sujeito por completo, amparando-o em seu desenvolvimento nos aspectos afetivo, cognitivo, físico e social. • Reconhece o indivíduo integralmente, como um todo, sem fragmentá-lo. Considera o sujeito em todas suas dimensões. • Relaciona-se com a ideia de educação integrada, pois não limita a formação humana ao espaço escolar.
Educação Integrada	<ul style="list-style-type: none"> • Parte do pressuposto do vínculo da escola com a sociedade e da educação com o trabalho e a sociedade. • Assegura ao sujeito a possibilidade de frequentar outros espaços educativos, com o objetivo de adquirir habilidades específicas e sociais para sua formação como cidadão. • Estimula o desenvolvimento da autonomia ao cultivar o protagonismo do sujeito, através de sua participação em atividades que contribuam para a construção e o fortalecimento da escola.
Ensino Médio Integrado	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade de ensino específica que possibilita ao estudante fazer o Ensino Médio juntamente com a formação técnica.
Formação Humana Integral em uma perspectiva <i>racioemocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se aos processos singulares, subjetivos e experienciais que ocorrem na vida dos sujeitos. • Trata da multidimensionalidade dos sujeitos, envolvendo, de modo indissociável, razão e emoção, cognição e afetos. • Potencializa a autonomia do sujeito, constituindo comportamentos éticos na sua vida e em sociedade. • Enreda proposições pedagógicas pautadas no <i>sentipensar</i> que configuram o protagonismo dos sujeitos em seus processos de formação e vida. • Está vinculada às ideias de educação integral e integrada, pois envolve à inteireza dos sujeitos nos processos de formação relacionados à vida em sua singularidade e à sociedade.

Fonte: Elaboração do autor (2022)

Salienta-se que a escola é um ambiente que visa formar pessoas para conviverem no porvir que é incerto. Assim, a relação entre Educação Integral e Educação Integrada faz com que essa instituição busque privilegiar uma formação humana integral, que potencialize desenvolvimento intelectual, mas também emocional dos estudantes, fazendo com que vinculem a educação às suas vidas. Desse modo, o objetivo das escolas não é apenas a escolarização voltada apenas para formar pensadores teóricos e letrados, mas deve ser voltada para aspectos emocionais, formando, assim, pessoas em seu âmbito *racioemocional* para que se

³ Freitas e Figueredo (2020), Gonçalves (2006), Mool (2014), Carvalho (2006), Tavares (2009), Agostini (2015) e Severino (2014), Moraes e Torre (2002), Almeida (2017)

tornem conscientes de seu papel ético na sociedade, além de relacionarem-se bem com os conhecimentos, com o mundo, com os outros e consigo mesmas (ALMEIDA, 2017).

Dessa maneira, é preciso pensar em uma escola mais humana, com uma educação humanizadora, conforme defendida por Freire (2001, p. 99):

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.

Destarte, é primordial ensinar ao ser humano a oportunizar a sua autonomia e a sua liberdade, a fim de tornar-se consciente de seus processos formativos em suas trajetórias de vida. A autonomia e a liberdade, como fenômenos demasiadamente humanos (FRANKL, 1994 *apud* MIGUEZ, 2015), são efetivos e limitados, pois o sujeito não é livre de condicionamentos, mas é livre para tomar atitudes com relação à forma de assumi-los (MIGUEZ, 2015, p. 73). Nesse campo, é que se espera por uma educação que tenha o objetivo de ser mais inclusiva, transformadora e libertadora, pois, como coloca Paulo Freire (1980, p. 46),

Na verdade, não seria realizável uma educação voltada para a concretização de valores como a solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade, a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico [...], em todo o processo de luta de libertação, se nesta educação os educandos continuassem a ser, como na educação colonial, meros recipientes de 'conhecimentos empacotados', a eles transferidos pelos educadores. Puros objetos, incidências da ação 'educativa' dos educadores

A libertação, defendida por Freire (1970), aproxima-se de outro pensamento apresentado pelo mesmo autor, no qual afirma que quanto mais conscientizados mais os sujeitos se tornam anunciadores da humanização e denunciadores da desumanização, comprometidos com a transformação do mundo (FREIRE, 1979). Assim, em uma educação integral e integrada, que potencialize uma formação humana integral, a escola ensinaria o aluno a "ler o mundo para poder transformá-lo" (FREIRE, 1987).

Destarte, este Projeto de Intervenção traz uma perspectiva de educação integral não limitada à educação de tempo integral, mas apresenta uma preocupação de

entender o sujeito em todas suas dimensões. Entende, também, que a educação integrada se estabelece no sentido de alinhar a escola com as demandas da sociedade e se relacionar com elas, a partir de uma formação integral, que contemple aspectos racionais e emocionais indistintamente. Desse modo, esta produção voltou-se para construir, com a comunidade educativa, estratégias para que o Ifes potencialize, a partir de uma educação integral e integrada, uma formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional*.

3 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Como já anunciado, este Projeto de Intervenção tem como *locus* o Ifes, campus São Mateus, instituição que se vincula diretamente à educação profissional. No Brasil, essa modalidade de educação vem se modificando ao longo do tempo, prosseguindo no desenvolvimento das competências profissionais de jovens e adultos, em diversas atividades do setor produtivo, atendendo uma demanda de mão de obra qualificada.

O seu percurso é marcado por avanços científicos e tecnológicos, bem como por evoluções no setor produtivo, em sintonia com as necessidades do desenvolvimento econômico de localizar profissionais bem capacitados. Com conquistas científicas e tecnológicas alcançadas, os resultados satisfatórios são apresentados à sociedade atual, ampliando-se as possibilidades para novas relações culturais, sociais e econômicas. A educação profissional é acessível ao aluno que está matriculado ou afastado do ensino fundamental, médio e superior e, também, pode ser oferecida ao trabalhador, bem como a jovens ou adultos que estão à procura de inclusão no mercado de trabalho através dos Cursos Técnicos, Profissionalizantes e de Formação Inicial e Continuada.

Em relação à conceituação de educação profissional, é possível amparar-se em estudos de pesquisadores sobre o tema, na legislação vigente e em documentos de instituições de ensino profissionalizante. Sobre isso, Menezes (2002, *apud* BRUST, 2012, p. 10) afirma que:

O ensino profissional é o processo educativo que implica, além de uma formação geral, estudos de caráter técnico e a aquisição de conhecimento e aptidões práticas relativas ao exercício de certas profissões em diversos setores da vida econômica e social.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, apresenta a educação profissional como:

Art. 2º. A **Educação Profissional e Tecnológica** é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (**grifo nosso**)

Na mesma perspectiva, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica informa que:

A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. (MEC/SPT 2023)

De acordo com a Resolução nº 114, de 18 de novembro de 2022 (CONSUP/IFES), em seu artigo 4º, a educação profissional e tecnológica é desenvolvida por meio de cursos que vão da qualificação profissional à pós-graduação. Especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, apresenta a educação profissional no Brasil desenvolvida e articulada ao ensino médio:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:
I - articulada com o ensino médio;
II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 1996)

Sobre a educação profissional, a LDB afirma que:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:
I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso [...], (BRASIL, 1996)

Destaca-se que, no ensino profissional, além dos conteúdos teóricos, o aluno também tem aulas práticas, no intuito de aproximá-lo mais da profissão para a qual está se preparando, conforme exposto no inciso VIII do Art. 1º da Resolução do Conselho Superior do Ifes, de 18 de novembro de 2022, que diz:

VIII - Prática Profissional Integrada (Prática Profissional Integrada): estratégia metodológica que integra a carga horária dos componentes curriculares desenvolvidos ao longo do curso, a fim de promover o contato real e/ou simulado com a prática profissional, articulando os conhecimentos da formação geral com os da formação profissional tendo o trabalho como princípio educativo integrando ensino, pesquisa

e extensão. (IFES, 2022, p. 2)

Atualmente, o ensino profissional qualifica pessoas para realizarem pesquisas e desenvolverem novos processos, produtos e serviços, em colaboração com o setor produtivo e para os diversos setores da economia brasileira. Nos dias atuais, a educação profissional é ofertada por meio de instituições públicas ou privadas como oferta regular ou através de programas e cursos, alguns tendo o auxílio financeiro de governos e outros de empresas, que têm o interesse na qualificação de mão de obra.

Salienta-se que, na forma integrada, o Ensino Profissional se refere ao curso técnico integrado ao Ensino Médio. Entretanto, é preciso registrar, novamente, que o termo integrado não indica, *per se*, uma formação integral dos alunos. Assim, vale apontar que a formação do aluno é muito mais do que obter conhecimentos propedêuticos ou profissionalizantes, ou seja, saberes que têm como função subir de nível de ensino ou ingressar no mercado de trabalho. É fundamental entender que a educação precisa refletir no desenvolvimento pessoal de um sujeito, abraçando os aspectos físicos, sociais, emocionais, culturais e outros, indo além do aperfeiçoamento intelectual. Dessa forma, sem perder de vista os limites da educação formal, é necessário ressaltar que a formação integral dos sujeitos deve envolver aspectos cognitivos, mas também psicossociais, abarcando, inclusive, o âmbito emocional. Desse modo, é fundamental o desenvolvimento de propostas que estimulem e qualifiquem as práticas pedagógicas para envolver a formação integral dos sujeitos, incluindo na educação profissional.

3.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação profissional, no Brasil, teve avanços por meio de processos políticos e pedagógicos, ajustada para cada época, apropriando-se das expansões e conquistas devido a cada momento histórico e político do país. Assim, a história desta modalidade educacional denota grandes transformações em acordo com entendimento político de cada fase de governo. Sobre isso, Castro e Júnior (2020, p. 274) afirmam que “a formação para o trabalho foi, sem dúvida, a principal característica dessa modalidade em toda sua trajetória de desenvolvimento no Brasil.” Diante da linha histórica sobre a educação profissional no Brasil, é perceptível observar avanços e retrocessos de suas políticas, que estão ligadas, no âmbito local

e nacional, com a aparição de propósitos políticos ou ideológicos na evolução das ações, desconsiderando o deflúvio do momento e de cada época, justificando apresentar uma resposta aos pleitos da política mundial aos quais os governos se submetiam.

Para início deste debate, registra-se a contribuição de Garcia *et al* (2018, p. 2-3), ao identificar que:

Durante o Império, a formação da força de trabalho se concentrava nas associações religiosas e filantrópicas. Nesse período, havia a preocupação do Império em relação à busca da formação compulsória de trabalhadores em vários ofícios, porém, com um objetivo principal de retirar as crianças da rua para que não se transformassem em futuros desocupados.

Para acolher a demanda desse grupo populacional, o governo definiu que os órfãos fossem enviados para Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros objetivando capacitá-los e formar um grupo de homens para servir na marinha e na guerra. Mais tarde, essas instituições foram ajustadas para a construção da rede de escolas de ensino profissional. Neste tempo, a preocupação com a formação integral dos sujeitos estava longe de ser pensada.

Em 23 de setembro de 1909, o então Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dando origem a 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAE's). Este ato representou os primeiros passos da regularização da educação profissional no Brasil. As escolas tinham a pretensão de ofertar o ensino profissional, primário e gratuito, sendo fixadas em todos os estados do país, tendo seu custo sob a responsabilidade do Estado.

Para Mineiro e Lopes (2020, p. 286), “[...] as Escolas de Aprendizes Artífices detinham uma estrutura própria de organização do ensino, como por exemplo, currículos, metodologia didática, critérios para ingresso, entre outros.” Eram subordinadas a uma legislação exclusiva, diferenciando-se das demais instituições do país, que ofereciam as mesmas modalidades de ensino. Neste âmbito, Sueth *et al* (2009, p. 37, grifo dos autores) afirmam que:

O decreto da criação das escolas de Aprendizes Artífices, datado de 23 de setembro de 1909, indica as intenções de Nilo Peçanha com relação ao ensino industrial a que ele procedia no Brasil republicano. Nos considerandos, o decreto ressalta que *o aumento da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de*

vencer as dificuldades, ou seja, ele tem em vista a população menos favorecida das cidades, com enfoque nas classes proletárias. [...]

Observa-se que o objetivo do decreto era atender as classes menos favorecidas, habilitar os filhos dos pobres com capacidade técnica, afastando-os das ruas e de situações de vulnerabilidade, possibilitando-lhes uma oportunidade profissional no futuro. Sueth *et al* (2009, p. 37) ainda asseguram que “[...] a educação das classes populares visava também ao fim da violência e do crime. E as Escolas de Aprendizizes Artífices estavam incluídas neste projeto social”. Diante disso, percebe-se que a educação profissional no Brasil registra sua história apontando para uma concepção assistencialista e de limitação das posições sociais destinadas às classes sociais menos favorecidas. Ademais, o tecnicismo em que a educação esteve fortemente vinculada não evidenciava aspectos intelectuais e/ou emocionais no processo formativo, já que o que se almejava com maior força era a habilidade prática.

Kuenzer (1998, p. 366) assegura que o objetivo na formação de menores operários, era qualificar por meio do ensino prático e técnico, essas instituições “[...] antes de pretenderem atender as demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão; educar, pelo trabalho, os órfãos, os pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua”. A autora afirma, ainda, que “[...] na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho. [...]” (KUENZER, 1998, p. 366). Ainda neste contexto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 176) declaram que:

Nos anos 1920, a educação brasileira assumia um caráter elitista, e a questão educacional apenas tornou-se um problema com o início do processo de industrialização neste período, momento em que foi a maior reivindicação dos movimentos sociais em prol da ampliação do atendimento escolar. [...]

De acordo com Mineiro *et al* (2020, p. 287), essas reivindicações proporcionaram condições para que, em 1932, um grupo de educadores criasse um documento conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que tinha o objetivo de [...] diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação [...] (FILHO, 2001, p. 63). Para Caires e Oliveira (2016, p. 176), os manifestantes criticaram a coexistência de duas redes de ensino, “uma voltada para a capacitação profissional, direcionada para as classes menos favorecidas; e a outra

dedicada à oferta dos ensinos secundários e superior, direcionada para a elite intelectual”. Neste contexto, Nascimento e Bezerra (s. d., p. 3) afirmam que:

[...] a educação se tornou um fator que contribuiu para difundir a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se fundou sob as bases de uma escola de forte dualidade entre o ensino da técnica e o ensino das artes liberais, e sob as bases de uma sociedade excludente e escravocrata. [...]

Saviani (2007, p. 157) entende que a separação entre escola e produção reflete na divisão que foi sendo construída historicamente entre trabalho manual e trabalho intelectual. Segundo o autor, é preciso considerar que,

[...] após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação assume uma dupla identidade: “De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI. 2007, p. 157)

Nesse sentido, Nascimento e Bezerra (s. d. p. 1) discorrem que “[...] a qualificação para o mundo do trabalho se confronta com a problemática da divisão intelectual do trabalho que permeia as relações de poder e de exploração dos seres humanos”. Essa lógica indica uma visão de educação que evidencia a capacidade de fazer, pouco considerando o pensar e o sentir nos processos de formação humana. Assim, fica nítido que, nesse período, a dualidade do ensino voltada para o recorte de classe social já se fazia presente. Isso denota que a preocupação das instituições educativas estava muito mais voltada para os papéis que os sujeitos teriam na sociedade do que para as suas formações como pessoas humanas em suas integralidades.

Com o passar dos anos, a Rede Federal de Educação sofreu várias alterações em sua nomenclatura com a finalidade de atender a perspectiva social de cada época, bem como a política pública existente. Em 1942, através do Decreto 4.127, as Escolas Aprendizes Artífices passaram a ser conhecidas como Escolas Industriais e Técnicas, com o objetivo de ofertar a formação profissional em nível secundário. Além disso, outras mudanças ocorreram com a publicação de outras leis, alterando o sistema de ensino do Brasil, resultando na “Reforma de Capanema.”

Castro e Júnior (2020, p. 279) afirmam que os estudantes egressos do ensino

profissionalizante “[...] poderiam se submeter ao processo seletivo dos vestibulares, porém, com acesso restrito a cursos que tivessem relação com as mesmas áreas estudadas no ensino técnico”. Observa-se que, mesmo alterando o sistema de educação, a dualidade de ensino voltada para o recorte de classe ainda persistia residualmente. Salienta-se que, neste período, a educação estava voltada para apenas formação técnica profissional e, assim, a formação humana integral não era almejada, tampouco se pensava em uma perspectiva de educação *racioemocional*.

No período do governo de Juscelino Kubistchek (1956 a 1961), a educação é identificada

[...] pela intrínseca relação entre Estado e economia, que o objetivo era a formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho em prol do alcance das metas do país, e conseqüentemente para o desenvolvimento nacional. Para tanto, ações do governo do então presidente Kubitschek voltaram-se para a formação profissional de nível técnico em prol do desenvolvimento do Brasil, [...] (MINEIRO, *et al*, 2020, p. 288).

Esse tempo⁴ é marcado, também, por uma mudança na nomenclatura das instituições responsáveis pelo ensino profissional no país. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são nomeadas como Escolas Técnicas Federais (ETF); além disso, estas entidades foram configuradas como autarquias e alcançando autonomia administrativa, didática e de gestão. Registra-se que, mesmo com tais mudanças, a dedicação da educação, neste período, era formar profissionais para atender as demandas do mercado, excluído algum encaminhamento para a formação integral do sujeito ou consideração sobre as dimensões emocionais na formação humana.

Ainda em 1959, houve a publicação da Lei 3.552, apresentando alteração na estrutura organizacional escolar e administrativa das instituições de ensino voltadas para a indústria. Seu parágrafo único, do artigo 5º, informa que:

Esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola. (BRASIL, 1959)

⁴ Por oportuno, vale registrar a criação de duas instituições que até hoje têm participação ativa na formação de profissionais para o trabalho: o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, instituído através do Decreto Lei 8.261, em 1946, e voltado para a formação de profissionais para atender o comércio e o de SENAI – Serviço Nacional da Indústria, criado pelo Decreto 4.048 em 1959 e que capacita profissionais para suprir a necessidade de mão de obra da indústria

Destaca-se que esse formato perdura até os dias de hoje, pois os cursos técnicos das instituições de ensino profissional são oferecidos para atender a comunidade local. Importante observar que, nesse período, não se cogitava uma educação voltada para a formação humana ampliada, já que a preocupação era exclusiva com a formação de profissionais para atender as exigências da indústria. Esse processo era compreendido de forma mecanizada, buscando a excelência técnica e não evidenciava a formação psicossocial, intelectual e emocional dos sujeitos em suas integralidades.

Em 1961, durante as grandes mudanças na política de educação profissional no país, foi publicada a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 4.024. Sobre isso, Kuenzer (1999, p. 124) assevera que “a equivalência não supera a dualidade estrutural, posto que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas”.

No ano de 1971, surge uma nova LDB, criada através da Lei de nº 5.692, com o objetivo de transformar o 2º grau em Educação Profissional com a obrigatoriedade de transformar, nas instituições públicas, o currículo em estritamente técnico. Também objetivava qualificar o estudante, tornando-o um profissional técnico para atender as expectativas do mercado industrial em um momento de grande crescimento econômico do Brasil.

Diante da característica dual da educação relacionada ao ensino profissional, que foi mantida ao longo dos anos, Mineiro *et al* (2020, p. 289) dizem que, nessa época, “[...] na teoria, buscou-se promover a extinção da dualidade educacional, na medida em que proporcionava uma trajetória única para todos os estudantes”. No entanto, em virtude de desejarem preparar seus filhos para o ensino superior, “[...] famílias de classes média e alta fizeram a transferência deles para instituições privadas na busca de garantir uma formação que lhe permitissem continuar os estudos no nível superior” (BRASIL, 2007, p. 15), pois estas instituições tinham como foco, o “atendimento às elites” (MINEIRO, 2020, p. 290).

A LDB de 1971, apresenta, de modo inédito, uma preocupação de relacionar a educação profissional com a formação integral do sujeito. Em seu § 1, do Artigo 4º, assegura que

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e

constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1971, **grifo nosso**)

Todavia, percebe-se que o sentido de formação integral, na referida Lei, não alterou os encaminhamentos das leis anteriores, já que se resumia à preparação para o mundo do trabalho.

Com a promulgação da Lei de nº 6.545, em 1978, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação (CEFET), com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Tornando-se uma rede padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico, absorvendo as atividades das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. O artigo 2 da citada lei evidencia a ampliação das modalidades de ensino que ofertará:

Art. 2º. Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior:

- a) de graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;

II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;

IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978)

Percebe-se que foi incluída, também, a realização de pesquisas aplicadas nessas instituições como uma maneira de incentivar a comunidade acadêmica através de vantagens com cursos e serviços. Observa-se, ainda, que a preocupação dessa lei estava ligada à formação técnica e tecnológica e, dessa forma, não estabeleceu uma provocação com a formação integral dos sujeitos.

Em 1996, foram estabelecidos os fundamentos para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil, através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9.394/96, em conjunto com o Decreto Federal 2.208/97 (revogado pelo decreto nº 5.154, de 2004). A referida LDB faz um tratamento especial à educação profissional,

apresentando-a como uma modalidade de educação, fortalecendo para o cidadão o seu direito à educação e ao trabalho. Enquanto com a nova LDB iniciou-se a oferta de cursos técnicos, articulada ao ensino médio, o citado decreto estabelecia os níveis de educação profissional em nível básico, técnico e tecnológico.

Através da Lei de nº 8.948, de 1998, as construções de novas escolas federais foram proibidas pelo governo federal e, concomitante a esse decreto, outras normativas inclinaram os CEFET's a aumentarem sua oferta no curso superior, enquanto diminuíram a de curso profissional, uma responsabilidade assumida pelos Estados e redes privadas de ensino.

Nos anos dois mil, através das políticas afirmativas para o ensino profissional realizadas pelos governos Lula e Dilma, aflorou-se a discussão referente à integração entre o ensino médio com o ensino profissional. Ressalta-se que esses governos eram inclinados para um tratamento mais próximo com a educação técnica, porém contextualizada com os desafios do tempo presente. Assim, para Behrens e Carpim (2013),

[...] a educação, em especial a profissional, requer a formação de alunos que compreendam e lidem com incertezas, com inovações técnicas e tecnológicas e que sejam comprometidos social e moralmente com a sociedade em que vivem. [...]

Nesse período, ocorreram grandes mudanças significativas no ensino profissional. Pacheco (2011, p. 6) assinala que:

Desde 2003, início do governo Lula, o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora [...].

Nessa época, muitos estudantes tiveram a oportunidade de fazer um curso técnico com um ensino de qualidade, pois foi a partir de então que se iniciou a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, com a primeira fase em 2005, através da Lei 11.195, e a segunda fase, em 2007, ambas com o objetivo de aumentar o número de unidades de ensino e interiorizar a educação pública de qualidade no país.

Após muitas discussões, em 2008, o governo federal publicou a Lei de nº 11.892, objetivando a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresentando um modelo único de educação profissional com a finalidade

de oferecer educação profissional e tecnológica em todas as modalidades, proporcionando a integração e a verticalização da educação profissional. Pacheco (2011, p. 12) comenta que os Institutos têm características de inovação e ousadia, atributos que são necessários para a educação atual, e propõem a atender “[...] uma política é um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa”.

Atualmente, a referida rede de ensino está presente em todos os estados do Brasil. Com o aumento no número de Institutos Federais, o ensino técnico representa a oportunidade de uma formação mais ampliada, com elevação da escolaridade, profissionalização de jovens e adultos e propagação da inovação tecnológica nos produtos e processos eficientes e competitivos, no cenário econômico brasileiro.

É possível afirmar que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é formada por um conjunto de instituições federais ligadas ao Ministério da Educação. Nesse contexto, Pacheco (2011, p. 57) ressalta que o termo “rede” é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas também como forma de estrutura de organização e funcionamento. Para ele, “o desenvolvimento científico e tecnológico está ligado ao desenvolvimento econômico, político e social numa perspectiva progressista” (PACHECO, 2011, p. 58).

Com a formatação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o sistema de ensino deu um sentido específico à formação integral, conforme aponta Pacheco (2011, p. 50):

Os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular, em experiência institucional inovadora a todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade. Em especial, esse arranjo educacional abre novas perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica.

Salienta-se que, para o cumprimento da missão a qual foram criados e para o desenvolvimento dos seus projetos pedagógicos, os Institutos Federais adotaram algumas diretrizes que caminham juntas com a preocupação da formação integral dos

sujeitos, quais sejam:

- A compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos – inclusive nas propostas pedagógicas dos cursos de graduação (licenciaturas, engenharias e superiores de tecnologia) e pós-graduação – na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais;
- O reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social;
- A necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade;
- A sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado; (PACHECO, 2011, p. 51)

Pacheco (2011, p. 52), ainda continua:

A proposta dos Institutos Federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada, segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. Esses institutos devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os àqueles presentes nos currículos formais.

Para oportunizar o desenvolvimento integral dos seus estudantes, os Institutos Federais de Educação, através da aplicação de suas diretrizes, possibilitam dar sentido à formação integral, admitindo que a formação profissional precisa estar entrelaçada com a formação humana dos seus estudantes, enfatizando o conjunto da experiência humana.

Em 2011, a presidente da república, Dilma Rousseff, alinhada politicamente com seu antecessor, deu prosseguimento com a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, divulgando a Fase II da Rede, proporcionando o aumento das unidades de ensino no país. Entre 2011 e 2016, deu continuidade ao aumento da oferta de cursos técnicos, abrangendo a participação em parcerias com

as redes estaduais, setores privados e outras organizações. Sendo assim, objetivando oferecer milhões de vagas para qualificação técnica e profissional de trabalhadores, bem como dos alunos do ensino médio.

Salienta-se que a política educacional, implantada pelo governo Dilma, deu continuidade ao projeto desenvolvido pelo seu antecessor, sendo assim, a educação integral teve o mesmo tratamento. Sobre isso, Castro e Júnior (2020, p. 283) afirmam que:

[...] até mesmo no cenário dos governos Lula e Dilma (cuja marca principal foi o tratamento direcionado à expansão da oferta e estruturação de um ensino profissional integrado ao ensino médio), não se pode negar a presença de implicações de caráter político, as quais eram demandas por interesses principiados pelas correlações de força e poder dos organismos internacionais.

Essas relações de forças e de interesses não anulam a preocupação com a formação integral humana, mas deixam perceptível que há uma relação entre a educação básica com a educação profissional, através da dualidade no ensino, bem como a preocupação em atender a classe econômica do país. Atualmente, prevalece a oferta da educação profissional concomitante com o ensino médio. Essa é uma prioridade que está sendo cimentada na perspectiva da formação humana integral dos que a buscam.

3.2. EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRADA E FORMAÇÃO INTEGRAL HUMANA NO ENSINO MÉDIO NO IFES

Como já colocado, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados através da Lei de nº 11.892, de 2008. Eles apresentam um modelo único com a finalidade de oferecer educação profissional e tecnológica, proporcionando a integração e a verticalização dessa modalidade de educação. Desse modo,

Os Institutos Federais são instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu. (BRASIL, 2021)

Durante toda sua trajetória, o Ifes passou por várias mudanças tanto no seu

nome quanto no seu objetivo. É possível analisar tais mudanças, sistematizadas na tabela abaixo:

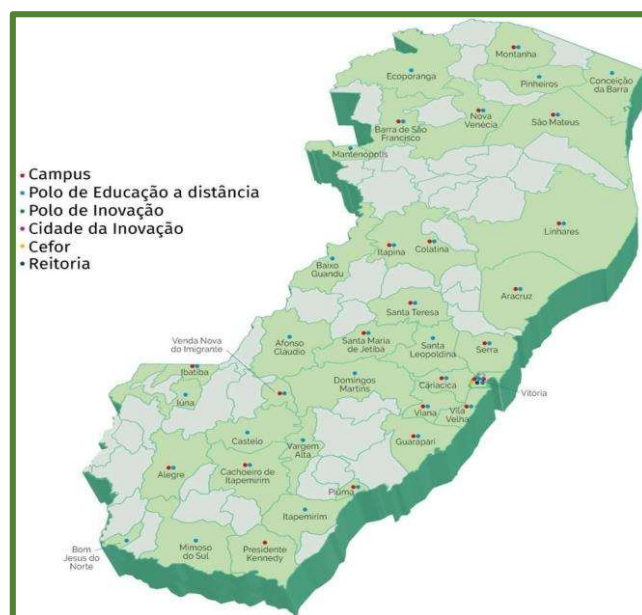
Tabela 2 - Linha do tempo - Instituto Federal do Espírito Santo

1937	Denominado de Liceu Industrial de Vitória, objetivava formar profissionais para a produção em série com aspectos artesanais.
1942	Em 11 de dezembro de 1942, o regime era de internato e externato. Além dos cursos já ofertados, neste período, foram adicionados cursos voltados para a indústria, como Mecânica de Máquinas, bem como cursos de Marcenaria e Serralheria. Neste tempo, a escola passou a ser chamada de Escola Técnica de Vitória.
1965	Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo - ETFES.
1999	A ETFES transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – CEFETES, quando houve a oportunidade de inovar em atuação e paradigma de instituição pública profissionalizante.
2004	Neste ano, o CEFETES passa a ser uma Instituição de Ensino Superior.
2008	O CEFETES foi alterado para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, o Ifes, que se preserva até os dias atuais. (SUETH <i>et al</i> , 2009)

Fonte: SUETH et al (2009)

Com 22 campi em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - CEFOR, o Ifes se faz presente em todas as microrregiões capixabas. O Instituto possui ainda 49 polos de educação a distância no Espírito Santo, conforme é possível visualizar na imagem a seguir:

Figura 01 – Mapa das unidades do Ifes



Fonte: <https://www.ifes.edu.br/o-ifes>

Organizado sob uma estrutura multicampi, o Ifes tem como órgão executivo a Reitoria, situada na cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo. Na formação da Reitoria, estão: o Gabinete do Reitor e as Pró-Reitorias, sendo suas funções planejamento, coordenação, fomento, acompanhamento e avaliação das atividades referentes às dimensões Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão, Administração, Orçamento e Desenvolvimento Institucional. Os demais campi com autonomia administrativa, pedagógica e social atendem às comunidades locais.

O Ifes é especializado na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, da formação inicial e continuada à pós-graduação. Além dos cursos presenciais, existem ainda os cursos oferecidos a distância, por meio de alguns campi e pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes (Cefor). (BRASIL, 2022)

Atualmente, os campi do Ifes ofertam em torno de 100 cursos técnicos, 60 cursos de graduação, 10 especializações, 11 mestrados e 1 doutorado profissional, atendendo, aproximadamente, 36 mil alunos, proporcionando uma educação profissional pública de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão, objetivando a formação de uma sociedade baseada na democracia, justiça e sustentabilidade.

Quanto à formação do profissional docente atuante no Ifes, o Art. 53 da Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, diz que:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.

Salienta-se que, muitas vezes, o profissional graduado, não tem formação pedagógica. Para essa problemática, o § 2º, da resolução, prevê que estes profissionais terão o direito de:

- I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;
- II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e
- III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência,

considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.

Levando em consideração esse tema de formação de professores, importa frisar uma pesquisa desenvolvida pela servidora do Ifes, campus São Mateus, Mara Cristina Ramos Quartezeni, em 2015. O trabalho refere-se à dissertação de mestrado intitulada “Caminhos para a formação continuada no Instituto Federal do Espírito Santo com base na perspectiva dos professores dos campi situados no norte do Estado.” Os dados analisados resultaram que “os docentes interlocutores da pesquisa possuem, em sua maioria, curso de Pós-Graduação, bem como que a experiência quanto à formação pedagógica e/ou específica foi pouco vivenciada pelos docentes bacharéis, tanto antes do ingresso no Ifes” (QUARTEZANI, 2015, p. 119). A autora afirma ainda que,

Os saberes dos docentes que atuam na EPT são concebidos de forma articulada entre os experienciais, pedagógicos e específicos, destacando-se nos docentes bacharéis na constituição de saberes específicos para atuação na EPT. Os docentes apontaram como caminho de formação continuada tanto institucionais quanto em seus campi, a formação em serviço, capacitação por meio de cursos, complementação pedagógica e atividades onde possam trocar suas experiências de práticas pedagógicas. (QUARTEZANI, 2015, p. 7)

Neste alinhamento, a formação de professores auxilia nos resultados esperados para uma educação de qualidade e que abrace a formação humana integral dos estudantes, contemplando-os em sua multidimensionalidade, incluindo aspectos racionais e emocionais. Sendo o professor aquele que está mais próximo do aluno por longos períodos, as instituições precisam vê-lo como um agente para tornar o ambiente escolar mais humanizado, para isso, a promoção de uma formação continuada é essencial.

No que se refere à oferta educativa, amparado pela LDB de nº 9.394/96, o Ifes oferta educação profissional técnica de nível médio nas modalidades integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. A modalidade integrada é oferecida aos que já concluíram o Ensino Fundamental, enquanto a concomitante e subsequente são para os que estão cursando ou já concluíram o Ensino Médio, respectivamente. Registra-se que todos os cursos técnicos ofertados pelo Ifes se voltam para a necessidade da mão de obra local. Vale observar que os cursos visam

atender ao indivíduo com idade em conformidade com o nível médio, mas também ampara estudantes em idades avançadas através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos. Desse modo, o Ifes atua em todos os níveis e modalidades da educação profissional apresentando um “[...] estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” (IFES, 2019, p. 40). Nesta perspectiva, busca potencializar a formação integral do seu discente, no desenvolvimento de sua habilidade de produzir conhecimentos diante de um aprendizado relacionado com sua realidade, ou seja, com sua vida.

O foco deste trabalho é o Ensino Médio Integrado, cujas disciplinas das áreas gerais são apresentadas em concomitância com as da formação profissional do curso, fomentando uma relação importante entre a teoria e a prática. Registra-se que, com a integração das disciplinas do currículo comum de ensino médio com as disciplinas da formação técnica, bem como com a abordagem de conteúdos práticos do curso, aumentam as possibilidades de que os discentes finalizem o ensino médio com uma boa qualificação profissional. Por outro lado, vale destacar que o volume de disciplinas, conteúdos e demais atividades educativas tradicionais não permitem a possibilidade de uma educação diversificada que abrange as potencialidades dos estudantes em prol de sua formação humana integral e que os perceba em suas complexidades, envolvendo dimensões cognitivas e afetivas.

Nessa mesma sintonia, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 estabelece:

[...] trata-se de um único curso, cumprindo duas finalidades complementares, de forma simultânea e integrada, nos termos do projeto pedagógico da escola que decidir oferecer essa forma de profissionalização a seus alunos, garantindo que todos os componentes curriculares referentes às duas finalidades complementares sejam oferecidos, simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso [...]. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 404).

Nesse aspecto, Mota e Araújo (2021, p. 3) afirmam que:

A proposta de educação profissional integrada ao Ensino Médio visa romper com o paradigma formação geral *versus* formação profissional, sujeitos que pensam *versus* sujeitos que executam, cabeça *versus* mãos. Entende-se que o currículo integrado tem potencial de apresentar a realidade, não mais de forma fragmentada, mas como uma totalidade [...] (MOTA e ARAÚJO, 2021, p. 3).

São dois aspectos diferentes que confrontam a educação no Brasil.

[...] um que enxerga a relação da escola com o mercado de trabalho por uma perspectiva instrumental e outro que concebe esta relação em perspectiva de formação integral humana (FRIGOTTO, 2007; MARQUES, 2014).

Caires e Oliveira (2016, p. 186) analisam positivamente as mudanças ocorridas, dando ênfase ao Ensino Técnico integrado ao Médio:

Atualmente, a Educação Profissional vem, ao que tudo indica, procurando promover, cada vez mais, um ensino de qualidade, tendo em vista a oferta de Ensino Integrado que viabiliza a concretização de uma educação focada no caráter humanista, científico e tecnológico, direcionada para a formação cidadã, ética, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sustentável do país.

Observa-se que é um mesmo curso com dois encaminhamentos formativos, que se complementam de modo integrado. Essa modalidade de ensino favorece o enfraquecimento da dualidade existente na relação educação profissional e educação geral no currículo escolar, pois todos os alunos, independente do ingresso na instituição de ensino, receberão os mesmos encaminhamentos educativos para a sua formação.

Essa contextualização histórica e de inserção social do Ifes apresentou uma preocupação com o debate sobre a formação integral do estudante. Nas legislações, normativas e pesquisas consultadas, de um modo geral, não foi possível identificar a proposição de formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional*. Quando mencionada, a formação integral esteve vinculada ao desenvolvimento das competências e habilidades do sujeito para inserção no mercado de trabalho. Todavia, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), constante no Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (PDI), que é uma ferramenta que define a política pedagógica do Instituto, é possível verificar algumas considerações sobre educação e formação integral.

Uma das políticas para o desenvolvimento do Ensino no Ifes, apresentada no PPI, está definida na “[...] efetivação de processos de ensino pautados para o direito à aprendizagem integral de todos os sujeitos” (IFES, 2019, p. 73). Neste alinhamento, o Ifes compreende a educação como,

[...] um processo permanente de **formação integral** que abrange as **dimensões ética, estética, política, científica, tecnológica** e se constitui nas relações entre os sujeitos em seus diferentes contextos. Essa forma de conceber a educação considera o sujeito como um ser social, histórico e cultural, constituído por meio das interações com os outros em uma sociedade criada pelo homem e que, concomitantemente, tem criado o próprio homem. (IFES, 2019, p. 96, grifo nosso)

Ainda na análise do PPI, na condução dos Assuntos Estudantis, indica que o Ifes tem a missão de:

[...] coordenar, desenvolver e acompanhar programas, projetos e ações de educação, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco **na formação integral dos estudantes, de maneira humanizada e com apoio multiprofissional**. Objetiva-se, assim, o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica que alie aprendizagem, autonomia, liberdade, bem-estar biopsicossocial e reconhecimento da diversidade humana como fator enriquecedor dos processos socioeducativos e, com isso, a garantia do direito de TODOS à Educação. (IFES, 2019, p. 96, grifo nosso)

Como já mencionado anteriormente, o conceito de *integral* refere-se ao “todo”. Sendo assim, analisando os referidos documentos, entende-se que, para o Ifes, discutir uma formação integral, necessita pensar em uma educação completa, tendo uma ideia do ser humano por inteiro, visualizando todas as suas dimensões, sendo elas, cognitiva, corpórea e afetiva, em um tempo qualificado de ensino.

Registra-se que o ensino médio, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, está amparado pelos objetivos dispostos no Art. 35 da LDB 9.3994/96, conforme disponível abaixo:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Importa destacar que cada campus conta com uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais como psicólogos, assistentes sociais e enfermeiros. Esta equipe está lotada na Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar (CAM),

conforme o Regimento Interno do Campus (IFES, 2016, p. 32), que diz:

Art.58. Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar deve desenvolver ações preventivas e garantir atendimento inicial aos educandos e servidores nos assuntos de promoção social e de natureza médica, odontológica e psicológica

Sabe-se que a formação integral compreende os sujeitos além de sua dimensão intelectual, considerando o desenvolvimento de aspectos físico, social, emocional e cultural. Entretanto, nas buscas realizadas nos documentos institucionais do Ifes, não foi localizada abrangência de questões socioemocionais. Infelizmente, no contexto documental, o Ifes enfrenta muitos impasses para que o ensino médio siga este encaminhamento legal, e que desenvolva a promoção da formação humana integral dos sujeitos envolvidos na educação escolar, através do autoconhecimento, do reconhecimento do entorno social e da prática cidadã. Nesse caso, é nítida a predominância do paradigma tecnicista, acompanhado pelos apelos do capitalismo, no intuito de enfraquecer as possibilidades de formação humana integral no Ifes.

3.3 PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO CAMPUS SÃO MATEUS

O Ifes, Campus São Mateus, está localizado às margens da Rodovia BR 101 Norte – Km 58 – Bairro Litorâneo. A Unidade oferta cursos para atender a cidade de São Mateus e cidades vizinhas, como Conceição da Barra, Pedro Canário e Pinheiros, localizadas no norte do Espírito Santo.

Figura 2 – Ifes, Campus São Mateus



Fonte: <http://www.sm.ifes.edu.br/o-campus-sao-mateus>

O Campus São Mateus oferece cursos de nível médio, superior e de pós-graduação. De nível médio, cursos técnicos nas áreas de eletrotécnica e mecânica, nas modalidades integrada e concomitante ao Ensino Médio; no superior, a oferta é nos cursos de Engenharia Elétrica e Mecânica; e, por fim, duas pós-graduações *lato sensu*, sendo uma em Práticas Pedagógicas e a outra em Eficiência Energética Industrial.

Considerando o eixo da pesquisa, no que se refere aos cursos técnicos de eletrotécnica e mecânica integrados ao Ensino Médio, são ofertadas, anualmente, 32 vagas por curso, nos turnos matutino e vespertino, alternadamente. Cada curso possui carga horária de 3.600 horas, que envolve a formação humana voltada para a qualificação profissional, através de um enfoque científico e tecnológico. Os cursos

[...] contribuem para a qualificação de profissionais, propiciando aos jovens melhores condições de laboralidade através de uma formação humanista, científica e tecnológica, que ofereça condições de integração com o mercado de trabalho e a possibilidade de especialização, principalmente na área industrial. (IFES, 2022)

A formação que o Ifes indica ofertar coaduna com os ensinamentos de Paulo Freire, quando afirma que:

Não se pode pensar a educação a não ser como um que-fazer humano. Que-fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros [...]. O que é o homem, qual a sua posição no mundo são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. [...] a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não". (Paulo Freire, Chile, 1967, *apud* MOTA, 2021, p. 25)

Os cursos objetivam, ainda, “formarem profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social [...]”. (IFES, 2022) Eles são formatados de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), um dispositivo de gestão para a formação do sujeito, que apresenta sua relevância didática, pedagógica e administrativa e delinea a identidade do curso.

O PPC é alinhado sob as réguas das Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo MEC, cooperando com a instituição de ensino na pretensão de construir uma sociedade mais justa, bem como a formação dos sujeitos. Cada PCC está fundamentado nas primícias da cultura local, abarcando o desenvolvimento

econômico e social. Nele estão contidas a identificação e a apresentação do curso, relevância de sua implantação, bem como os objetivos. O documento apresenta, também, o perfil profissional de conclusão e áreas de atuação dos egressos, a matriz curricular e demais informações de extrema importância para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. É importante destacar que o PPC, além de apresentar a identidade de cada curso, está alinhado à trajetória do estudante no momento do seu ingresso até sua certificação.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Eletrotécnica e de Mecânica integrados ao Ensino Médio do Campus São Mateus (2016) têm a mesma formatação e estão fundamentados pela Resolução CNE/CEB nº 06 de 2012, que indica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, de 20 de setembro de 2012. Tais propostas indicam a:

[...] caracterização efetiva de um novo modelo de organização curricular que privilegia as atuais exigências do mundo do trabalho, no sentido de oferecer à sociedade uma formação profissional compatível com os ciclos tecnológicos [...]. (IFES, 2016, p. 7)

Os documentos afirmam que essas propostas são uma atualização na organização e integração dos conhecimentos técnicos e tecnológicos e os conhecimentos da base nacional comum do ensino médio (IFES, 2016, p. 11). O objetivo geral desse PPC está alinhado à sua proposta e indica que tenciona:

Formar cidadãos capazes de exercer atividades profissionais de forma responsável, ativa, crítica, ética e criativa na solução de problemas na área da eletrotécnica/mecânica, sendo ainda, capazes de continuar a aprender e adaptar-se às diferentes condições do mundo do trabalho (IFES, 2016, p. 12)

Os cursos apresentados possuem carga horária total distribuída da seguinte maneira:

Técnico em eletrotécnica

- 2220 horas para a Base Nacional Comum, tendo em sua composição as áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias;
- 1380 horas para o núcleo profissional, integrando os componentes curriculares referente à formação profissional técnica;
- 150 horas para os componentes curriculares optativos e atividades acadêmicas permanentes. Estas horas são ofertadas pela instituição

com base no número de alunos interessados, abarcando a língua estrangeira (espanhol), a arte, a cultura, o esporte e projetos técnicos. (IFES, 2016, p. 17 – 18)

Técnico em mecânica

- 2340 horas para a Base Nacional Comum, tendo em sua composição as áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias;
- 1260 horas para o núcleo profissional, integrando os componentes curriculares referente à formação profissional técnica;
- 120 horas para os componentes curriculares optativos e atividades acadêmicas permanentes. Estas horas são ofertadas pela instituição com base no número de alunos interessados, abarcando a língua estrangeira (espanhol), a arte, a cultura, o esporte e projetos técnicos. (IFES, 2016, p. 17 – 18)

Na análise feita em tais documentos, observa-se que há uma grande preocupação em relação à dimensão cognitiva para a produção de conhecimentos e com o atendimento às exigências do mercado de trabalho, refletido na organização da carga horária que indica que, as disciplinas da base comum, devem ter 2220 e 2340 horas, enquanto os componentes curriculares optativos possuem apenas 150 e 120 horas, respectivamente para os cursos de eletrotécnica e mecânica. O encaminhamento de favorecer as dimensões cognitivas do estudante, com uma grande carga horária com as disciplinas de núcleo comum, é vinculada a uma defesa da formação exclusiva do intelecto do discente. No entanto, para pensar em uma escola que potencialize a formação humana integral, é preciso emergirem ações pedagógicas sob a ótica do desenvolvimento do ser humano, na sua integralidade, compreendendo-o como ser *racioemocional*.

Todavia, vale apontar que um dos objetivos específicos dos PPC desses cursos está voltado para “estimular atitudes éticas, humanísticas e socialmente responsáveis”. Nessa mesma sintonia, os documentos afirmam que os cursos técnicos em eletrotécnica e mecânica,

[...] devem estar ancorados em uma base de conhecimentos científico-tecnológicos, de inteligência emocional para o relacionamento interpessoal, comunicação oral, pensamento crítico e racional, capacidade para resolver problemas de ordem técnica, capacidade criativa e inovadora [...], (IFES, 2016, p. 13)

Além dessas proposições documentadas, há, em termos objetivos, registros de como alguns desses encaminhamentos costumam ser feitos. Tem-se como exemplo

o trabalho desenvolvido pelo professor do campus, Cristiano L. S. Tavares, intitulado de “O ensino investigativo como ferramenta para despertar interesse em alunos por disciplinas profissionalizantes: relato de experiência”. O trabalho foi desenvolvido em uma turma do ensino médio integrado do curso de eletrotécnica, do Campus São Mateus. Em resumo, o professor descreve:

Ao perceber baixo interesse dos estudantes por componentes curriculares, que compõem o eixo de disciplinas profissionalizantes do curso, foi proposta a atividade relatada. Os estudantes foram instigados a investigarem problemas e desenvolverem soluções com base no conteúdo estudado na disciplina Eletrônica Analógica. Pautados na teoria do ensino por investigação, os alunos formaram grupos, investigaram problemas, produziram material experimental, criaram relato científico, apresentaram resultados e avaliaram o processo. A turma, que se mostrava desinteressada pelo curso, especialmente por disciplinas profissionalizantes, após a atividade, demonstrou melhor integração nas disciplinas e motivação para continuar a desenvolver trabalhos científicos. (TAVARES, 2019, p. 1)

Esse exemplo de ação pedagógica denota o olhar sensível da docência para as afetações dos estudantes, que foram demonstradas na ausência de motivação ou desânimo em aprender, mas que não foram percebidas simplesmente como desinteresse. Assim, inferimos que o professor não percebeu os estudantes apenas pelos seus intelectos medidos nos resultados das avaliações de aprendizagem, mas que eles foram vistos em seus processos formativos como seres *racioemocionais*, por isso, buscou estratégias não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o resgate da motivação e do interesse em aprender, tendo alinhamento com aspectos emocionais.

Neste compasso, pode-se citar, ainda, um projeto denominado “*Criança feliz*”, o qual, todos os anos, sob a orientação de servidores – docentes e técnicos – algumas turmas se reúnem para receberem no campus crianças de uma creche da comunidade local com o intuito de “adotá-las” por alguns instantes, transferindo um gesto de carinho através da companhia, dos presentes que cada aluno surpreende o seu “adotado”, com um piquenique em um dia agradável. É nítido como, em alguns momentos, os alunos se emocionam, pois mesmo eles presenteando as crianças, são eles que recebem o maior presente, através de um momento afetuosos que têm a oportunidade de vivenciar, mesmo que seja por alguns instantes. Esse exemplo reafirma que a vivência de emoções coletivas cria laços sociais e sensibilidades, que se constituem em “lençol freático de toda vida social” (MAFFESOLI, 1996, p. 83). Este

projeto permite aos educandos frequentarem outros espaços da escola e do seu entorno, em que adquirem habilidades sociais, podem se autoconhecer em vivências ampliadas e complementa sua formação cidadã.

Atividades como essas se apossam de um papel pedagógico e político, qualificando a formação integral do ser humano, deixando à disposição dos alunos condições que dão a eles uma postura inovadora, criativa, dinâmica e solidária diante do social experimentado, promovendo o seu protagonismo, suas potencialidades e a sua integralidade humana como seres *racioemocionais*.

Por isso, é importante a escola perceber os estudantes com essa perspectiva mais ampliada, favorecendo outras iniciativas como essas. Sendo assim, percebendo os estudantes como seres *racioemocionais*, a escola busca estratégias não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o alinhamento desse desenvolvimento com aspectos emocionais, que favorecem a formação integral.

Essas propostas fazem menção ao “caminhar para fora” (REIS, 2020), objetivando apresentar para os discentes o que pode ser vivido na apreciação de outras dimensões, pois “[...] educar é levar os noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes. Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora. [...]” (INGOLD, 2015, p. 23). Em apoio, Reis (2020, p. 70) diz que “precisamos ressignificar a noção de vida.” e nesse caso, pode se dizer que, para os discentes que participam efetivamente deste projeto, a vida tem um outro sentido.

Se partirmos do pressuposto de que a educação mobiliza, transforma, ou seja, envolve-se com modos de vida, e não apenas com a produção do conhecimento, compreenderemos melhor os aspectos ontológicos (existenciais) que estão sempre implicados nas redes educativas, que são formadas por nós e nas quais nos formamos. [...] (REIS, 2020, p. 70)

Outra demanda, realizada no campus e que importa apresentar, é a pesquisa intitulada “Trabalho docente: Formação como experiência,” desenvolvida em 2019, de autoria de Aline Altoé, psicóloga do campus. A proposta se refere a “[...] uma pesquisa de intervenção, a partir da constituição de um grupo com os/as professores/as do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus [...] na qual a pesquisadora se tornou participante . Ela percebeu que

[...] os registros em diário de campo, ao mesmo tempo que produziram

análises coletivas que consideram os aspectos que atravessam a escola e os processos de ensino e aprendizagem, interferem na realidade investigada, podendo atentar-se às minúcias de trabalho docente e experienciar outros modos de ensinar e aprender. (ALTOÉ, 2019, p. 5).

Importa frisar que o Ifes, campus São Mateus, desenvolve, ainda, outras ações voltadas para a formação humana integral, conforme sistematização apresentada a seguir:

Tabela 3 – Sistematização das ações pedagógicas que visam a formação humana integral no Ifes, campus São Mateus

AÇÃO	DESENVOLVIMENTO
Fam Aerodesign	São desenvolvidos projetos aeronáuticos, exclusivamente, por meio de organização e trabalho em equipe. O foco, nas ações em equipe, permite que os estudantes desenvolvam habilidades de lidar com os outros.
Equipe Samabot	Equipe de promoção à robótica educacional, na cidade de São Mateus, como ferramenta de interdisciplinaridade, socialização e autonomia dos alunos, em acompanhamento a diversas escolas técnicas do país. Essa ação também foca no desenvolvimento de atividades em grupo.
SamaBAJA	Produção de veículo off-Road, com características competitivas para o mercado, como boa performance e design atraente. Mais uma vez o foco está voltado para o desenvolvimento de habilidades de trabalho em grupo.
Pies – Programa de Instalações Elétricas Seguras	O programa tem o objetivo de contribuir na melhoria das instalações elétricas da comunidade, promovendo a segurança e o aperfeiçoamento das condições de funcionamento. Busca, ainda, fortalecer o trabalho voluntário para o desenvolvimento de consciência social, devolvendo para a sociedade o investimento realizado em educação pública de qualidade.
Arte	O campus oferta um curso de música para a comunidade, potencializando a aprendizagem de um instrumento musical e aflorando a sensibilidade artística.
Esportes	Jifes – Prepara os alunos para competições estaduais e nacionais em jogos esportivos. O foco no esporte é, também, um grande aliado da compreensão dos estudantes como seres <i>racioemocionais</i> , pois precisam lidar com o saber, a técnica e as relações com os outros e consigo mesmos diante dos desafios.
Projeto Boas-Vindas	Uma programação de atividades, que acontece no campus, para os discentes ingressantes e que promove ações de acolhimento e escuta.
Cantinho do Crochê	Proposta interventiva que está sendo desenvolvida pela servidora Mestranda Jaciara Félix, no âmbito do MPED-UFBA.

Fonte: Ifes, São Mateus (2022)

Desenvolver alternativas pedagógicas que envolvam dimensões sensíveis dos docentes, dos TAE ou discentes denota a compreensão do ser humano em sua integralidade, como ser *racioemocional*. Como anunciado, este trabalho de mestrado profissional é uma proposta de intervenção que abarca os alunos dos cursos técnicos em eletrotécnica e mecânica, integrados ao Ensino Médio do Ife, Campus São Mateus, visando favorecer o desenvolvimento integral deles, possibilitando-lhes o autoconhecimento e melhor aproveitamento do Ensino Médio, auxiliando-os na sua vida para além dos exames nacionais e/ou exigências do mercado de trabalho.

4 CURRÍCULO E FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Seguindo com o propósito deste trabalho, neste capítulo serão abordadas as relações entre concepções de currículo e a educação profissional, tendo como base central de debate os estudos de Pacheco (2007), Sá (2008), Saviani (2007), Silva e Boutin (2018), Carneiro e Lopes (2020) e outros. O debate visa demonstrar, também, fragmentos sobre a reforma do ensino médio e, por fim, tratar das competências e habilidades socioemocionais da BNCC, em contraponto com a concepção de formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional*.

4.1 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E ESCOLA BÁSICA: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Currículo, um tema amplo que gera muitas discussões e estudos e porque não dizer, se apresenta como uma “conversa complicada,” conforme coloca William F. Pinar (2013, p. 207). Em entrevista concedida à Maria Luiza Süsseskind, o referido autor coloca que currículo “são conversas complicadas pela falta de transparência ou autotransparência. É complicado pelo quanto os professores e estudantes são opacos para si mesmos e para os outros”. É conversa complicada em virtude da necessidade de “empregar o conhecimento escolar para complicar, para provocar e para problematizar através da ação dialógica, a compreensão de ser e estar na sociedade, incentivando a criticidade nos sujeitos” (PINAR, 2007). O autor continua:

[...] o currículo deixa de ser uma coisa, e é mais do que um processo. Torna-se um verbo, uma ação, uma prática social, um significado privado, e uma esperança pública. O currículo não é apenas o sítio do nosso trabalho, torna-se o produto do nosso trabalho, mudando como somos mudados por ele (PINAR et al. 1995, 848). É uma conversa contínua, ainda que complexa. (PINAR, 2007, p. 188)

De acordo com Pacheco (2007), o termo currículo vem do latim *curriculum* que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo *currere*, que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira. Nessa sintonia, esse significado está relacionado “a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado” (PACHECO, 2007, p. 48).

São várias as impressões sobre currículo na educação e, assim, não há

unanimidade para uma definição exclusiva sobre o termo, questão confirmada por Pacheco (2007), quando afirma que há diversas concepções de currículo e não existe um consenso acerca de sua definição. O termo já foi “associado ao rol de conteúdos escolares, matriz curricular, programas de ensino, ações práticas no contexto escolar e a todos esses fatores em conjunto” (PACHECO, 2007, p.48). De acordo com Sá (2008), há vários sentidos atribuídos ao currículo e que estão relacionados a determinadas formas de pensar a função social da escola. A autora apresenta algumas definições sobre o termo, resultados de pesquisas sobre o histórico do currículo, possibilitando amparar alguns desses sentidos, expostos a seguir:

1. Série estruturada de resultados buscados na aprendizagem;
2. Conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta;
3. Todas as experiências que os estudantes desenvolvem sob tutela da escola;
4. Ambiente fornecido ao estudante para experimentar a vida mesma;
5. Conjunto de matérias;
6. Seleção de conhecimento extraídos de uma cultura mais ampla;
7. Modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares;
8. Artefato social e cultural;
9. Arena política, área contestada;
10. Terreno de produção e criação simbólica, cultural (SÁ, 2008, p. 2).

Todas essas definições são apresentadas de forma generalizada, no entanto, dialogam com ideias de outros autores sobre o assunto. Cardoso (1987, p. 222-223) define currículo como “o esqueleto constituído pelas designações das disciplinas escolares ou áreas de ensino que preenchem o plano de estudos de um curso, um nível ou um ano de escolaridade” e, ainda, como “as experiências (ou aprendizagens) do aluno planejadas pela escola”; Cavalcanti (2011, p. 173) afirma que “currículo é constituído em um campo complexo onde os limites que o conceituam são bastante alargados.”; já para Ferreira (2011, p. 274), o termo currículo significa “as matérias constantes em um curso.”

Seguindo o percurso do levantamento das concepções, Macedo (2022, p. 6) conceitua currículo como:

[...] uma ferramenta importante para ampliar as possibilidades múltiplas de existir no mundo, ele é parte da luta política levada a cabo, entre outros, por professores nas diferentes escolas, por profissionais comprometidos com as demandas da diferença e por movimentos sociais.

Salienta-se que o currículo sempre foi fundamental na relação histórica entre escola e a sociedade. Entretanto, de acordo com Santos e Paraíso (1996, p. 82-84), desde sua inserção no campo pedagógico, o termo currículo ganhou várias definições:

Inicialmente significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e conteúdos. Posteriormente, o currículo foi entendido como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. Além disso, o currículo também já foi definido como conjunto de experiências trabalhadas pela escola ou conjunto das atividades e dos meios para se alcançarem os fins da educação.

Ainda, na linha de conceituar e contextualizar o currículo, Sá (2008, p. 1) reconhece que :

[...] é o meio pelo qual se dá o acesso aos saberes selecionados e organizados de acordo com os propósitos da sociedade, com as orientações oficiais e com as intenções da escola para desenvolver essas aprendizagens.

Nesse contexto, Mello (2014, p. 1) afirma que “currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade.” O autor continua “o currículo é entendido como fonte de um saber fixo, universal e inquestionável e a escola como lugar de assimilar esse conhecimento de acordo com algumas regras [...]”. Como é possível notar, os conceitos sobre currículo são diversos, há os que envolvem questões de ordem teórica e prática e há os que se remetem ao necessário para o aprendizado dos alunos.

Vale trazer para essa discussão o amparo legal, conforme visa a garantir o Artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/96:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 1996)

O artigo 26, do mesmo dispositivo legal, apresenta que o currículo da educação básica necessita de uma base nacional comum complementar:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, entende-se que o currículo acolhe a finalidade de construção das identidades dos alunos em cada estágio dos estudos, no contexto social em que estão incluídos. Nesse contexto, Lima, Lemos e Anaya (2006, p. 149) afirmam que:

[...] determinados conteúdos programáticos que compõem o currículo estabelecem que parte da cultura será recortada e que tipo de sujeito pretende formar. Portanto, os conteúdos do ensino expressam valores e funções que a escola difunde num determinado contexto histórico e social concreto. Desta forma, os conteúdos programáticos compreendem todo o conhecimento que o educando deverá acumular e que lhe possibilitará ultrapassar as etapas de sua escolarização.

Certamente, os estudos sobre currículo têm avançado no Brasil, no entanto, em alguns momentos o passado é aparente. Nesse sentido, Werneck (2016, p.28) declara que:

O currículo atrasado e defasado da realidade desanima os alunos e não os motiva a estudar. O programa muito velho não cria ambiente favorável ao interesse pelo aprendizado, mas deve ser seguido, seja pela falta de criatividade, seja pela pouca ousadia em ver se aquele conjunto de conceitos não está fora da realidade histórica. A nota é a necessidade para se manter a disciplina, obrigar a estudar toda a parafernália sem sentido e poderosa arma para favorecer ou impedir às pessoas subirem na vida.

Esta concepção de currículo favorece o engessamento da escola, através do exigente modelo tradicional de ensino, redundando em peso na sociedade, pois limita o estudante a atuar de maneira passiva, condicionado ao padrão de receber conteúdos prontos. No entanto, vale apontar que esse modelo de ensino não cativa as novas gerações, que atualmente estão tecnologicamente amparadas.

Em consonância com essa ideia de educação, de formação, de escola e de currículo, tem-se um ensino conteudista, conforme explora Fernandes (1998, p. 1) em sua análise, nos anos finais do século XX:

Há pouco mais de duas décadas houve uma inversão de valores na Educação, a qual estamos combatendo hoje em dia. Foi quando se

optou por um ensino extremamente conteudista; ou seja, que valorizava uma quantidade enorme de informações aos alunos, sem que houvesse a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio, nem com a Cultura Geral, propriamente dita.

A autora continua:

A sociedade atual e futura não concebe mais indivíduos passivos - em todos os sentidos - e é exatamente o que o ensino conteudista produz: alunos passivos, que absorvem quantidades de informações que serão cobradas posteriormente 'ao pé da letra' e que são esquecidas tempos depois, por terem sido transmitidas com muita rapidez e superficialidade. (FERNANDES, 1998, p.1)

Em um sentido semelhante, Gomes (2014, p. 2) demonstra que

[...] a educação também padece de uma grave crise de identidade e de objetivos, sendo alicerçada por um ensino conteudista que busca mais a aprovação em vestibulares, a formação tecnológica, e o sucesso em áreas economicamente valorizadas para aqueles que ascendem aos níveis mais altos de escolarização. [...]

Através das contribuições dos estudiosos citados, fica nítido que o ensino conteudista reflete um ensino tradicional que dá prioridade à transmissão de conteúdos aos discentes, em detrimento de uma formação humana integral, que valorize as dimensões cognitivas, mas também emocionais do ser humano, que os compreenda, como indica Almeida (2017), como seres *racioemocionais*.

Esse modelo conteudista e racionalizante remete à “educação bancária,” batizada por Paulo Freire (1987). Segundo ele, a educação bancária é passiva e não reflexiva, determinista e não revolucionária. Neste raciocínio, Sá (2008, p. 3) aponta que “[...] o currículo que se apoia em tal concepção certamente privilegia os resultados, os quais, para serem alcançados, dependem do estabelecimento de um aparato técnico bastante eficiente”. Não há transformação, o que implica em experimentação sem experiência (FERRARO, 2017).

Para Ferreira (2022, p; 59), são momentos em que ainda predomina a ideia pregada pela modernidade de que o papel principal da escola é “transferir conhecimentos”, “transmitir conteúdos científicos”. No entanto, “sem considerar o contexto, as idiosincrasias, os temperamentos, as emoções, os sentimentos, as geografias, as línguas, as identidades.” (FERREIRA, 2022, p. 59). O autor continua:

A escola disciplinar é menos um local onde se aprende com prazer e mais um local no qual os processos de aprendizagem são matematicamente calculados para que as crianças e os adolescentes ajam como se não fossem crianças e adolescentes, mas uma espécie de adultos em miniatura. (FERREIRA, 2022, p. 60)

Para Vargas e Ferraro (2021, p. 4), “[...] educar seria possibilitar a criatividade e autonomia, incentivando o diálogo e o questionamento [...]”. Os autores continuam dizendo que “[...] a escola deve converter-se em um ambiente acolhedor, um lugar onde os estudantes desejam estar, pois se sentem bem. São ouvidos, respeitados e as suas opiniões valorizadas”. Em apoio, Silva (2011, p. 23) expressa que,

Para colocar isso em prática cabe a escola ir além da tarefa de ensinar conteúdos, precisa colaborar para diminuir as diferenças contidas no cenário educacional e também dispor de condições para que o aluno possa atuar como agente ativo nas relações social e escolar.

Conforme Gadotti (1992, p.56-57), o ideal de escola é aquela que “[...] cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo, [...] aprendizagem criativa e não mecânica. Propõe a espontaneidade e o inconformismo”. Para Silva (2011, p. 26), a escola deve,

[...] desenvolver e proporcionar aos alunos situações e experiências em vários aspectos que os ajudem na construção da sua identidade enquanto sujeito no processo. Dentre os aspectos, se faz necessário refletir e levar em consideração o tipo de homem que a escola pretende formar, o processo de ensino e aprendizagem, a participação e o papel do aluno em sala de aula e nos diferentes espaços da instituição, as estratégias que são utilizadas para possibilitar tal participação, a prática docente, os fatores que possibilitam e impedem o aluno.

Assim, “escola, como instância educativa, tem por papel a elevação cultural dos seus educandos e por isso ela é um espaço social importante e significativo dentro da sociedade” (LUCKESI, 1993, p.138). Nesse sentido, essa é a função social da escola com o objetivo de facultar ao estudante possibilidades que auxiliarão na sua formação. Sendo assim, Sá (2008, p. 1) apresenta a escola do cotidiano, onde as aprendizagens se desenvolvem.

A escola é considerada aqui como um espaço por excelência dedicado à promoção e ao acompanhamento dos percursos formativos das

peças a ela confiadas pela sociedade para esse fim, embora se reconheça serem múltiplos os espaços de aprendizagem em que os sujeitos sociais transitam e nos quais vão reunindo referências fundamentais para sua compreensão de mundo.

Assim, “o propósito da escola não é desenvolver habilidades ou competências para que os estudantes, individualmente, possam alcançar o sucesso profissional em um futuro incerto [...]” (CAMPOS, 2021, p. 90). A escola deve se comprometer com

[...] a formação integral de todos os estudantes por meio da construção de saberes no campo das artes, da filosofia, da tecnologia, matemática, letras, ciências, em uma abordagem problematizadora e reflexão crítica, que não dissocia o desenvolvimento cognitivo, físico, social, ético e emocional. (CAMPOS, 2021, p. 90)

Diante desse levantamento conceitual, cabe afirmar que a concepção de currículo, que sustenta este Projeto de Intervenção, não o vincula apenas ao que está no documento; entende-se currículo como algo que vai muito além do que está pronto e mapeado. Assim, entendendo a educação como vinculada à vida, o currículo não pode estar limitado ao contexto dos textos, e sim refletir os contextos, também, das práticas. Nesta sintonia, Corazza afirma que:

[...] não há currículo que não expresse ou não viva uma vida. Vida impessoal, que precede hábitos, rotinas, regularidades, posições de sujeito, objetos reconhecíveis, valores instituídos, normas legitimadas, ordens estabelecidas, verdades transmitidas. [...] (CORAZZA, 2012, p. 1)

Nessa linha, Dalmaso e Rigue (2021, p. 04) dizem que “[...] a educação, então, será esse meio onde o processo de continuidade social da vida ocorre. Ingold (2020, p. 18) completa afirmando que “onde e quando a vida estiver acontecendo, assim também está a educação”. Em apoio, Reis (2018, p. 321) salienta que:

[...] o currículo está sendo enviado aos seus primórdios, à sua semântica, pois um dos seus sentidos originários diz respeito ao caminhar, ao percorrer, ou seja, aos rastros e linhas deixados por algo que percorre, que transforma seus movimentos em caminhos. Caminhos de vida!

Nesse âmbito, Carvalho afirma que:

[...] o currículo não pode ser visto como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação; como um mero

espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do “autoconhecimento”, da “autoestima”, da “autonomia”, da “autoconfiança”, do “autocontrole”, da “autorregulação”, etc., mas como produzindo formas de experiência nas quais os indivíduos podem se tornar agentes coletivos. (CARVALHO, 2011, p. 78).

A autora continua:

[...] é necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado. (CARVALHO, 2011, p. 78)

Importa trazer para esta discussão o desenvolvimento do projeto *Criança Feliz*, citado no capítulo anterior. O evento acontece uma vez ao ano, envolvendo o coletivo: os alunos, os professores e os técnicos administrativos do campus. Tudo o que acontece, no antes, durante e depois, faz parte do cotidiano da comunidade. Neste traçado, Carvalho afirma que:

[...] falar sobre o cotidiano escolar e currículo como coletivo atravessado por linguagens, conhecimentos, afetos/afecções implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, para o questionamento dos “possíveis” do coletivo escolar constituir-se nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional. (CARVALHO, 2011, p. 78)

Assim, neste Projeto de Intervenção, “[...] reconhece-se o sucesso do encontro em seus resultados afetivos, sempre que os corpos em presença experimentarem afetos aumentativos de alegria e potência” (TEIXEIRA, 2008, p. 9-10). Com isso, é possível afirmar que “[...] a educação pode ser compreendida como possibilidades de se criar encontros, uma arte dos encontros. Já o currículo pode ser concebido como a potência responsável pelo crescimento dos encontros[...].” (REIS, 2018, p. 322).

Para Santos e Reis (2020, p.80), “A exposição dos encontros solicita à presença o abrir-se do mundo. A partir da exposição, a presença é instada na abertura que se faz mundo [...]. Para Maffesoli (2007, p. 133), “a pessoa, em seu aspecto plural, só adquire sentido no contexto comunitário”. Sendo assim, pode-se afirmar que o ser integral desenvolve suas dimensões através da presença nos encontros cotidianos,

presença do cognitivo, social, emocional, ético, etc.

Nesse contexto, o entendimento de currículo, escolhido para auxiliar no debate desta proposta, está apresentado aqui em diversas concepções, que estão vinculadas a um modelo de educação e de formação. Essa compreensão está sendo conduzida por duas vertentes centrais: uma tradicionalista, estática e conteudista, e a outra vinculada ao cotidiano, ao acontecimento e à vida.

Enquanto que, no primeiro eixo, os autores apresentam o currículo como “conteúdos escolares, programas de ensino,” (PACHECO, 2007), “arranjo sistemático de matérias” (SANTOS; PARAÍSO, 1996), “conjunto de matérias” (SÁ, 2008), “matérias constante em curso” (FERREIRA, 2011), “ensino conteudista” (FERNANDES, 1998), etc., preocupando-se apenas com uma formação do estudante para sua promoção acadêmica, através da aplicação de conteúdos para o aprendizado ao longo de sua escolaridade; em contrapartida, o segundo eixo central anuncia o currículo como, “uma prática social” (PINAR, 2007), “conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta”, “artefato social e cultural” (SÁ, 2008), “uma escola como ambiente acolhedor” (VARGAS; FERRADO, 2021), “expressão de vida” (CORAZZA, 2012), “caminhos de vida” (REIS, 2018), “acontecimento vivido” (CARVALHO, 2011), etc. Neste sentido, destaca-se que, nesta proposta, há uma preocupação com a formação integral em uma perspectiva *racioemocional*. Perspectiva não fundamentada em apenas promover academicamente o discente; pelo contrário, visa, através do ambiente social, humanizado e acolhedor da escola, fazer de seus processos formativos a própria vida em acontecimento, abarcando nas ações pedagógicas as dimensões, sociais, crítica, ética, física, cognitiva, estética e emocional.

Sendo assim, este é o direcionamento que baliza a proposta de intervenção expressa neste trabalho, sendo uma declaração de recomendação de ações que possam compreender as possibilidades de formação humana integral dos discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Ifes, campus São Mateus, no intuito de potencializar uma educação *racioemocional* e uma escola mais humanizada.

4.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como colocado, currículo é um conceito complexo e o seu praticar envolve não

apenas aspectos endógenos à escola, mas também influências exógenas, como o aparato legal e as políticas curriculares nacionais. Nesse âmbito, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 alterou a lógica de oferta e desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil, no entanto, uma reforma que não aflora opiniões consensuais.

Antes de tecer considerações sobre o chamado novo ensino médio (NEM), é preciso tratar sobre as perspectivas e necessidades dos principais sujeitos dessa etapa final da educação básica. Conhecer os anseios das “juventudes” que, conforme o Estatuto da Juventude, promulgado em 2013, são constituídas por sujeitos de 15 a 29 anos é extremamente importante. Dayrell e Carrano (2014, p. 114, grifo dos autores) ressaltam que:

[...] se desejamos contribuir para a formação humana das parcelas das juventudes que se encontram no ensino médio, faz-se necessário levar em conta a REALIDADE onde esse grupo está inserido. [...] uma das formas é buscar conhecer a parcela dos jovens que frequentam nossas escolas, buscando dados específicos que podem ampliar o nosso conhecimento e a compreensão da realidade.

Portanto, compreender a finalidade da escola para esses grupos é relevante para a criação de um ambiente de pertencimento em que criem e aproveitem as oportunidades formativas, em todas as dimensões de sua vida, desde o âmbito afetivo até o profissional.

Assim, a escola tem o papel fundamental no atendimento à formação humana em uma etapa da vida dos adolescentes e jovens em que seus projetos ganham maior destaque. Sendo assim, Weller (2014, p. 141) endossa que:

Por coincidir com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos, a escola do Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo.

Weller (2014, p. 149) continua colocando que:

O Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos[...].

O autor segue afirmando que essa etapa educacional é, [...] também, um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras. (WELLER, 2014, p. 149). Para Ferreira (2022, p. 64), alguns destes jovens “[...] são afetados pelo medo, pela insegurança e pela incerteza se haverá na escola uma ambiência saudável, uma ambiência para aprender, para fazer amizades, para começar a experimentar as relações sociais e afetivas”.

Para atender as expectativas e necessidades desses grupos, a escola deve se constituir, também, em um espaço de convivência saudável, pois a ordem, a disciplina, o silêncio devem ceder espaço à comunicabilidade, à sociabilidade e à interatividade (SOBRINHO, 2010, p. 9). Para Lopes (2005), os jovens apostam na escola como um local de convívio intragrupal, e, para Bianchini (S.I.), o jovem tem expectativas bastante sensatas em relação à escola, pois espera sentir-se parte dela e poder dela se orgulhar.

Bianchini continua dizendo que:

[...] a escola ainda se mostra um espaço atraente para adolescentes e jovens pela possibilidade do encontro com outros jovens. Os corredores, pátios e outras dependências transformam-se em espaços privilegiados de convivência, e por isso mesmo, são considerados interessantes. Algumas escolas reconhecem a importância dessa convivência e procuram favorecê-la fazendo com que adolescentes e jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola. (BIANCHINI, S.I.)

O convívio com os amigos é um dos aspectos mais significativos do cotidiano dos jovens e um dos mais valorizados. (SOBRINHO, 2010, p. 9). De acordo com Pais (1993), para os jovens, o “grupo” é fundamental, pois ele produz solidariedade e identidade grupal. Para Lopes (2005), “[...] no cotidiano juvenil há intenso processo de comunicação, produção de sentidos e significados, histórias que os estudantes contam a respeito de si próprios e das suas vidas [...]” Portanto, esse destaque à convivência, ao pertencimento e às relações afetivas é essencial de ser feito em uma proposta de formação integral humana em uma perspectiva *racioemocional*.

Isso denota a compreensão do currículo e das experiências formativas como vinculadas à vida e aos processos experienciais, subjetivos e singulares dos alunos no espaço escolar. Todavia, o Ensino Médio precisa sustentar o seu propósito em si mesmo, ou seja, nem ser apenas uma etapa de preparação para o ingresso no Ensino

Superior, tampouco exclusiva para a profissionalização e, ainda, um local para se projetar a vida, já que viver a escola e o Ensino Médio é o próprio acontecimento vivente.

Dito isso, evidencia-se como o novo Ensino Médio apresenta grandes mudanças e como elas podem afetar diretamente o itinerário dessas juventudes. São alterações significativas, principalmente, em relação às perspectivas de formação integral do sujeito, abarcando todas as dimensões do indivíduo, bem como alinhando a construção do seu projeto de vida, com alterações que não eram consideradas no Ensino Médio atual. Para Souza e Garcia (2022, p. 2),

O Ensino Médio tem sido o foco, nas últimas décadas, de grandes disputas, constituindo-se como uma dualidade histórica, ora voltado à continuação dos estudos e ora voltado à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, os idealizadores da Lei nº 13.415/17 apontam a crise do Ensino Médio como grande fator para a consolidação da reforma [...]

O novo Ensino Médio, que passou a vigorar a partir do ano letivo de 2022, traz mudanças que acontecerão gradativamente, no ensino, em escolas públicas e privadas de todo o país, a partir de um currículo unificado entre essas instituições, com a finalidade de evitar a diferença de conteúdo e os contrastes regionais e de percurso de formação. O novo formato traça o aumento na matriz curricular e no objetivo do próprio ensino médio, além do ensino em tempo integral, aumentando o tempo de permanência diária do estudante na escola.

O artigo 1º da Lei 13.415/2017 apresenta as mudanças na carga horária para no novo ensino médio, ampliando consideravelmente a carga horária anual do curso. Para Silva e Boutin (2018, p. 528),

Um dos pontos de grande discussão a respeito do Novo Ensino Médio é a ampliação de 800 para 1400 horas a carga horária anual a ser cumprida pelo aluno. Cabe pensar em quem é este aluno do ensino médio brasileiro. Levando em conta os problemas socioeconômicos dos usuários da escola pública, há de se considerar que muitos jovens, matriculados no ensino médio, contribuem para a renda familiar. Um aluno trabalhador dificilmente concluiria o curso nesse novo formato proposto.

Registra-se que a ampliação da carga horária dependerá da estrutura física das unidades de ensino, bem como do aumento do quadro de profissionais de educação.

Os autores apresentam mais uma discordância em relação a esse novo modelo do ensino médio: “Outro elemento de discordância na presente reforma é a questão curricular, uma vez que a proposta parece culpar o atual currículo por todas as mazelas do ensino médio [...]” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 529). Silva e Boutin continuam indicando que:

A atual proposta de reforma do ensino médio, aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da **educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando**, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola. (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 525, **grifo nosso**)

Salienta-se que, como já colocado, o entendimento de educação integral não se resume na ampliação do tempo do sujeito na escola. A educação integral pode ser considerada potencializadora da formação humana integral, trazendo esse sujeito para o centro, expondo a necessidade do ser humano integrado em suas capacidades cognitivas, emocionais, físicas e até mesmo espirituais, ou seja, resultando em uma formação humana em sua totalidade, integral, deixando claro que apenas o aumento do tempo na escola não soluciona.

Nesse contexto, o novo Ensino Médio deveria oferecer uma formação humana integral aos adolescentes e jovens, no entanto, “[...] tendem ao reducionismo, à formação aligeirada, precária e alienante com um viés para o trabalho produtivo” (BRANCO, *et al*, 2018, p. 64). Nesse sentido, diz Lino (2017, p. 82):

[...] a Lei Nº 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação. A formação integral, crítica e cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada

Para que o novo Ensino Médio funcione em sua completude, é preciso que esteja alinhado com a realidade, como exemplo, vinculado a políticas públicas efetivas para a qualificação dos professores, estruturação dos espaços escolares e propostas de humanização da escola, atendendo efetivamente aos estudantes, resultando na redução de ameaças que intimidam o direito à educação.

Quanto à composição do currículo do Novo Ensino Médio, o Art. 4º da Lei

13.415/2017 frisa:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017)

O currículo proposto no novo Ensino Médio pode ser entendido como imediatista e unilateral, em virtude do contingenciamento de disciplinas que tenham uma maior capacidade de formar um ser crítico. Percebe-se que a estrutura das disciplinas, nesse novo arranjo, aproxima-se de uma formação limitada com uma concepção diminuta e incompleta, sendo passíveis à manipulação em acordo com o dinamismo do capital e do mercado. Para Garcia e Czernisz (2017, p. 570), as redefinições curriculares do NEM “[...] têm sido realizadas em momentos bastante estratégicos para direcionamento da sociedade brasileira, explicitando os interesses governamentais acoplados aos intentos de perpetuação capitalista”.

Segundo o Ministério de Educação (MEC), o NEM trará benefícios para os estudantes com a nova organização curricular, tais como:

[...] atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(s) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem. (BRASIL, 2022)

Todavia, de acordo Silva e Boutin (2018, p. 529), a reforma é uma:

[...] necessidade de adequar o currículo às exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, disciplinas como arte, filosofia, sociologia e até mesmo história e geografia perdem a estabilidade na grade curricular, já que deixam de atender aos interesses imediatos da

proposta, que parece vislumbrar muito mais a formação do futuro empregado do que uma formação humana multifacetada.

Neste mesmo alinhamento, Branco *et al* (2018, p. 61) afirmam que:

[...] os objetivos que direcionam a Reforma do Ensino Médio não visam atender às necessidades e aos anseios de seu público alvo, mas sim, direcionar o ensino para atender às demandas de mercado, que requerem trabalhadores flexíveis capazes de se adequarem às rápidas mudanças científico-tecnológicas que ditam o dinamismo no setor produtivo.

Com um olhar crítico para a reforma do Ensino Médio, é possível perceber que há profundas contradições entre o texto e as possíveis práticas, especialmente, se levar-se em consideração o contexto social brasileiro. Infelizmente, a adequação curricular, que se apresenta no texto, desfavorece as principais disciplinas que podem auxiliar na formação integral do indivíduo, como filosofia e sociologia, por exemplo, contrariando o § 7º do art. 3º da Lei 13.415/2017 conforme visto anteriormente. Quanto ao desenvolvimento de projetos de vida no Ensino Médio, é nítido que poderá favorecer ao estudante uma reflexão sobre o que deseja em sua formação. Todavia, o viés não deveria estar voltado apenas para a formação profissional.

Em relação aos itinerários formativos, ficará a cargo da escola apresentar para os estudantes as possibilidades de escolha, conforme apontado pelo § 3 do artigo 4º da Lei 13.415/17.

A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (BRASIL, 2017)

A escola, responsável pela escolha do itinerário formativo, expõe, aqui, uma inquietação, pois a maioria das escolas públicas brasileiras não tem infraestrutura mínima, dependendo de investimentos necessários para se adequarem às novas demandas propostas. Silva e Boutin (2018, p, 528) compartilham dessa observação, quando alertam:

Deste modo, saber a cargo de quem ficará os itinerários formativos é uma preocupação constante, já que o sistema de ensino em questão pode vir a não ofertar o itinerário formativo desejado pelo aluno, e pior ainda, o sistema de ensino pode vir a ofertar somente aqueles itinerários que os recursos, muitas vezes precários, permitirem. (SILVA; BOUTIN)

De modo contrário, a BNCC indica que:

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. (BRASIL, 2017, p. 467)

Vale apontar que esse foi um dos *slogans* da campanha midiática, que o governo da época desenvolveu, para convencer os jovens de que a reforma atenderia ao “protagonismo juvenil” (BRANCO, *et al*, 2018, p. 61). Para atraí-los, o governo utilizou estratégias, como:

[...] vídeos que apresentam jovens que defendem a reforma, apresentando frases de efeito como: “aprendizado muito mais estimulante”, “ensino compatível com a realidade dos jovens de hoje”, “liberdade de escolha”, “agora é você quem decide o seu futuro”. (BRANCO, *et al*, 2018, p. 61)

Os autores citados reafirmam tal crítica, apontando que a reforma “[...] não atende, de fato, às necessidades dos alunos, para conferir-lhes uma formação emancipatória, uma vez que a BNCC trará uma redução da carga horária no Ensino Médio [...]” (BRANCO, *et al*, 2018, p. 61)

No que tange à formação técnica e profissional, registra-se que será integrada com a carga horária do Ensino Médio regular, em que os estudantes definirão quais percursos se alinham com suas pretensões e vocações, conforme apontado pelo § 6º do artigo 4º da Lei 13.415/17, que diz:

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017)

Importante frisar que a reforma não atinge aos Institutos Federais de Educação, pois estas instituições seguem,

[...] um modelo de EM distinto do empregado na maioria das instituições públicas que oferecem essa etapa da educação básica devido a sua autonomia didático-pedagógica e por oferecerem cursos técnicos integrados. Isso pode se constituir em espaço de resistência e ressignificação do proposto na lei que alterou a LDB 9394/96, uma vez que pode impactar diferentemente essas instituições, que obrigatoriamente ofertam o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, um dos itinerários formativos propostos pela reforma. (SOUZA; GARCIA. 2022, p 4)

Neste contexto, a Resolução CONSULP/IFES nº 114, de 18 de novembro de 2022, que estabelece as Diretrizes Institucionais para a oferta da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no âmbito do Ifes, em seu art. 22, apresenta divergência em relação ao que está exposto na estrutura do NEM, como por exemplo, a carga horária total de curso e a estrutura do currículo dos cursos ofertados pelos Institutos, o que compreende, prioritariamente, a formação profissional e a formação geral básica, sem prejuízo à formação integrada. (CONSULP/IFES, 2022, p. 8 e 9). Os discentes dos Institutos tomam ciência do itinerário formativo na escolha do curso que irão fazer, com ênfase na Educação Técnica e Profissional, conforme prevê inciso I do artigo 3º da Resolução do Conselho Nacional de Educação:

I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

Conforme o § 3º do Artigo 16 da mesma Resolução, a oferta do itinerário formativo será gerido pela Instituição de Ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional. (MEC/CNE, 2021, p. 7)

A lei nº 13.415/2017, busca a flexibilização do EM, justificando que “o aluno deve ter autonomia e não se limitar à suposta rigidez dos cursos tradicionais[...]” (SOUZA; GARCIA.2022, p. 16). Porém,

[...] o que se vê na prática é a fragilização desta etapa, desvalorizando

a formação integral do estudante ao dispensar áreas do conhecimento que valorizam o senso crítico e a formação humana, submetendo a escola pública à lógica de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho (SOUZA; GARCIA, 2022, p. 16).

Apesar de apresentarem autonomia nos seus objetivos, “os IFs estão submetidos a essas alterações e estão dentro das disputas a respeito das relações entre trabalho e educação e da concepção de formação humana [...]” (SOUZA; GARCIA, 2022, p. 16). Neste caso, Pacheco (2010, p. 8) apresenta a recusa dos Institutos “a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista [...]”. Neste sentido, os Institutos apresentam algumas resistências como as resoluções do CONSUP/IFES nº 114, de 18 de novembro de 2022, e da CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021, mencionadas acima.

Estas medidas recebem o apoio de outro movimento manifestado pelas IF's, resultando nas novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e os impactos na rede federal, documento organizado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), conselho de dirigentes que representa os IFs. O documento objetiva analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), associando-as ao conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a Reforma do Ensino Médio. Tal documento discorda das DCNGEPT, já que se posicionam de forma oposta à identidade da Educação Profissional, na perspectiva integrada e integral, se afastando de princípios inalienáveis dos IFs, por exemplo:

[...] a lógica das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, cujo currículo integrado pressupõe a integração indissociável entre formação geral e a formação técnica, numa perspectiva politécnica. Assim, cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas. (CONIF, 2021, p. 11)

Por fim, pode-se citar outras ações que comprovam a resistência dos IF como os cursos e palestras que estão sendo oferecidos com o objetivo de analisar o texto da reforma e direcionar os futuros efeitos das alterações da lei na EPT.

Como é possível notar por meio dessas análises, é importante que, para uma reformulação curricular, tenhamos asseguradas as condições de implementação, o

contexto de inserção da reforma, o perfil dos jovens, o objetivo dessa etapa educacional na formação humana, entre outros aspectos. Entre o texto e o contexto pode haver uma distância abissal que desfavoreça a ideia de formação integral, envolvendo aspectos cognitivos e emocionais, e precariza ainda mais a formação mínima potencializada pelo ensino médio. Sendo assim, Souza e Garcia (2022, p. 16) dizem que “[...] os Institutos Federais procuram romper com esse tipo de educação, priorizando a criatividade, autonomia intelectual e formação política, em vez de competências e habilidades”

Por fim, resistir é de grande valia, pois os Institutos possuem autonomia, além de serem diferentes de outras instituições públicas.

4.3 COMPETÊNCIAS GERAIS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC: CONTRAPONTO COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Neste capítulo, serão apresentados posicionamentos diversos sobre texto da BNCC com o objetivo de levantar ideia de educação e formação integral posta no documento. Posteriormente, traz uma análise crítica do documento em relação às possibilidades reais de implementação e os contrastes com este Projeto de Intervenção.

Aprovada em 6 de abril de 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece,

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 5)

A BNCC indica as aprendizagens que precisam ser desenvolvidas na educação escolar, apresentando-se como referência nacional para formulação dos currículos em todo o sistema de ensino no Brasil. O documento exhibe as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. O citado documento conceitua competência como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores

para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8)

A implantação desse documento interfere na vida de mais de 50 milhões de estudantes e de 2,2 milhões de professores, em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da Educação Básica em todo o país (INEP, 2017).

Para Macedo (2014), a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Sendo assim,

[...] especialistas e instituições educacionais afirmam que, apesar dos discursos governistas em defesa da Base, o compromisso com a educação e a democracia, que deveriam ser prioritários, são comumente secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e lobbies educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas. (BRANCO, et al, 2018, p. 56).

Nesse contexto contraditório, a BNCC propõe dez competências para a formação dos sujeitos, que podem ser acessadas na tabela abaixo:

Tabela 4 – Competências gerais da educação básica

Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Repertório Cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas

	diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Trabalho e Projeto de Vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL (2018, p. 9-10)

Essas dez competências representam uma concentração de conhecimentos, habilidades (cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para atender as demandas da vida do estudante. Segundo a BNCC, elas têm os objetivos de delimitar a qualidade da educação no Brasil, ajustar um currículo único para cada etapa da educação básica, bem como influenciar o aluno na tomada de decisões para a vida, com respeito, responsabilidade e cidadania, aprendendo a experimentar valores importantes para si e para o outro, coletivamente. No entanto, esses objetivos passam a ser questionados, pois, como Lemos e Macedo (2019, p. 60) afirmam, o debate acerca das competências, incluindo as habilidades socioemocionais, “[...] encontra-se na encruzilhada de muitos outros debates no contexto das relações entre educação e economia.”

Desconsiderando essa questão, a BNCC ressalta a essencialidade do desenvolvimento dessas competências esclarecendo que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com as informações cada vez mais disponível, atuar como discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimento para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p.14).

Neste sentido, Carneiro e Lopes (2020, p. 6) afirmam que:

As competências definidas pela BNCC articulam-se com a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades, e na formação de valores e atitudes conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - lei 9394/96.

As autoras prosseguem afirmando que:

[...] é possível perceber a presença de elementos para o desenvolvimento socioemocional em todas elas, entretanto, em quatro delas as competências e habilidades socioemocionais estão em evidência. A primeira delas é competência 7 que trata da Autogestão do estudante, [...] a segunda competência que associada com as competências socioemocionais é a competência 8 onde prioriza o Autocuidado e o Autoconhecimento: [...] a terceira é a competência 9 que busca o desenvolvimento da Empatia e Cooperação, [...] por fim, a competência 10 prioriza desenvolver a Autonomia do estudante [...] (CARNEIRO; LOPES, 2020, p. 6)

Nessa mesma sintonia, Santos (2020, p. 35) diz que:

[...] nas competências gerais estabelecidas pela Base, a educação socioemocional ganha destaque, propondo um currículo que integra as competências cognitivas e socioemocionais, na perspectiva da formação integral do estudante.

Entretanto, é preciso pontuar que, apesar da BNCC trazer habilidades socioemocionais para a educação, seguindo a linha da proposição de uma educação não apenas racionalista, e isso ser considerado um avanço inovador, a ideia de padronização da formação emocional é um engodo, pois os indivíduos são seres

singulares que não podem ser robotizados por competências e habilidades comuns a todos. Sobre tal ponderação, Ferreira (2022, p. 133) coloca:

[...] embora eu não concorde exatamente com a ideia de competência emocional, entendo que a BNCC põe em causa um assunto urgente: as escolas precisam reconhecer a importância das emoções e não podem fazer isso de forma tradicionalista, tecnicista e mecânica. (FERREIRA, 2022, p. 133)

De acordo com o documento, a BNCC veio para agregar valor ao sistema de ensino brasileiro, padronizando o currículo escolar, buscando uma educação de qualidade e igualdade, diminuindo os desafios nas redes de ensino, rompendo com as interpretações que confundem a educação integral com educação em tempo integral. Nessa perspectiva, a educação integral se refere à estruturação de processos educativos que propiciem aprendizagens que possam coadunar com os anseios dos alunos, formando uma sociedade justa e inclusiva, pois para a BNCC,

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018, p. 14)

Aliado ao apresentado, Metz *et al* (2020, p. 12) esclarecem que:

[...] a Educação Integral visa à formação humana global e exige um projeto pedagógico comprometido que respeite as particularidades de cada um. A BNCC, inicialmente, mantinha pouco destaque à educação integral, todavia, em sua nova redação, traz uma seção dedicada ao tema.

No entanto, apesar do texto da BNCC apresentar uma proposta de educação na sua forma plena, sua implementação prática se coloca como um grande engodo. É preciso considerar que o Brasil é um país de contrastes, com desigualdades territorial, social, econômica, o que impossibilita que o mesmo ensino que é ofertado em uma região, seja conduzido em outra. Nesse esteio, as possibilidades reais para implementação integral da BNCC nas escolas estão longe de serem viáveis.

Como já foi visto, a Educação Integral reconhece o desenvolvimento pleno de um sujeito, através das diferentes dimensões formativas, abarcando o cognitivo, intelectual, físico, afetivo, socioemocional e cultural. No entanto, a BNCC insiste em enxergar o conhecimento e o desenvolvimento humano de forma fracionada,

reduzindo conteúdos que possibilitam a formação do ser social e crítico.

Favorecendo o que, até então, está em tela, resumidamente, a BNCC manifesta que a Educação Básica precisa promover a formação e o desenvolvimento humano global dos estudantes, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa, ética, inclusiva e solidária, porém essas proposições se limitam ao contexto dos textos, pois não há viabilidade prática.

Em contraponto ao que foi explanado acima, vale registrar algumas críticas à BNCC. Neste alinhamento, Avelino (2018) afirma que

[...] muitos críticos definem a disputa entre o real propósito da BNCC e as dificuldades de sua aplicação, considerando que o ensino atual é muito mais rígido e pré-definido. [...] a infraestrutura das escolas e das salas de aula também são uma preocupação com as novas propostas da BNCC.

Para Tonegutti (2016, p. 5), “[...] a BNCC não vai melhorar a educação: o que ela oferece é a tentativa de controle dos professores e estudantes [...]”. Nesse alinhamento, Souza (2018) afirma que:

[...] a BNCC fala da necessidade de se ter uma unidade nos conteúdos trabalhados em todo país, com vista a obter estratégias que melhorem a qualidade do ensino, contudo, peca quando não cita quais estratégias seriam essas para que os professores pudessem utilizá-las em seu dia a dia, assim como comete um erro enorme quando desconsidera as peculiaridades de cada região e assim como em muitos documentos anteriores perpetua uma visão elitista e dominante da população. Corre-se o risco então, de mais uma vez, aqueles que mais precisam de oportunidades de melhoria serem excluídos do sistema.

Rocha e Pereira (2016) apresentam a BNCC como práticas de controle e tentativa de homogeneidade, consoante às políticas neoliberais, vinculadas às avaliações externas de qualidade da educação. Os autores destacam que grande parte dos educadores se posicionaram contra sua elaboração e implantação. Sendo assim, a ausência da participação efetiva da comunidade escolar na edição da BNCC “[...] corrobora para sua rejeição por grande parte dos docentes”, pois “[...] os mesmos não lograram êxito em se firmarem como documentos norteadores da Educação Básica.” (BRANCO *et al*, 2018, p. 58 e 59).

Para a ANPED (2017), a BNCC representa um retrocesso, sobretudo para a educação brasileira, o que nos motiva a pensar na necessidade de resistência e de

enfrentamento no âmbito político dos cotidianos de nossas práticas escolares.

Ao longo deste debate, ficou claro que a BNCC vem para promover uma coroação na interrupção entre a educação do ponto de vista social e a educação na concepção mercadológica. A proposta está em direção oposta a dos fundamentos éticos, pois o documento oferece uma possibilidade de controle dos atos educacionais e, também, impede que as instituições de ensino público tenham autonomia para ofertar uma educação de qualidade.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos que amparam este trabalho. A palavra caminho é compreendida como a direção que se toma quando se pretende chegar a algum lugar, portanto, o método utilizado é o caminho traçado para alcançar os objetivos propostos.

O caminhar, neste percurso, resultou no desenvolvimento desta pesquisa que é expressa no Projeto de Intervenção intitulado “ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS: PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO *RACIOEMOCIONAL*”, que para o seu desenvolvimento contará com um “PLANO DE AÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, NUMA PERSPECTIVA *RACIOEMOCIONAL* NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS.” Produções condicionantes para a conclusão do processo formativo conduzido pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, referente ao curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, apresentado ao Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus.

Vale destacar que, atendendo às orientações do mencionado Programa, este Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Ifes, responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, por meio da Plataforma Brasil, obtendo aprovação para sua execução, sob o parecer consubstanciado número: 63313022.4.0000.50724.394.375 - CEP-Reitoria-Ifes.

Esta pesquisa é o resultado de um intenso e profundo trabalho, no qual foi fundamental a verificação de dados, o levantamento de informações relevantes coletadas sobre o assunto, bem como a compreensão de elementos teóricos consistentes colhidos no processo de investigação. Em geral, isso ocorre a partir do estudo de um problema que surgiu da curiosidade e necessidade do pesquisador em busca de respostas (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, o objetivo desta pesquisa corresponde em compreender como a comunidade educativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus São Mateus, percebe a perspectiva de formação integral em cursos integrados ao Ensino Médio.

Tendo o Campus São Mateus como espaço de pesquisa, a investigação requereu a sensibilidade em identificar os sentidos que estão postos neste ambiente

de sensações e inquietações em zonas de dúvidas e interrogações.

Assim, o percurso de investigação metodológica foi fundamentado na abordagem qualitativa, amparada pelo paradigma da fenomenologia, entendendo-se que esses referenciais apoiam o caminho e os objetivos propostos, voltados para a compreensão de vida dos sujeitos, nos espaços educativos, apresentando suas singularidades e relações. Em apoio a esta opção, Dittrich e Leopardi (2015, p. 99) afirmam que:

Em uma visão de pesquisa qualitativa e transdisciplinar, a hermenêutica fenomenológica, nesta proposta, quer dizer uma postura, uma maneira de entender e expressar a percepção sobre os acontecimentos que ocorreram entre os sujeitos envolvidos nas vivências, compartilhamento, no amor e na solidariedade entre os saberes e as ações [...].

Nesse mesmo diapasão, Oliveira e Silva *et al* (2008, p. 255) apresentam o conceito desse paradigma:

O termo fenomenologia significa estudos dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado, buscando explorá-lo. A própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que une como o Eu para quem é fenômeno.

As autoras continuam:

[...] a presente abordagem possibilita-nos, ser no modo crescimento pessoal e profissional, sobretudo à compreensão do ser, em sua subjetividade enquanto ser ex-sistencial, valorizando-o e se permitindo ser presença no lidar com-o-outro, considerando-o em sua vivência, a seu modo, o ser-em-si. (OLIVEIRA E SILVA *et al*, 2008, p. 256)

Amparando este estudo, Galeffi (2009, p. 21) afirma que “[...] em chave fenomenológica própria e apropriada, é preciso pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente[...]”. O autor continua:

De todo modo, no rigor do sentido fenomenológico aqui incorporado, é preciso perder por primeiro a crença em uma *verdade-mundo* já consolidada e definitiva, para que o mundo seja reconquistado por nós em seu vigor originante [...]. (GALEFFI, 2009 p. 24)

Nas pesquisas qualitativas predominam a concepção de que “[...] na produção

de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los [...]” (TOZONI-REIS, 2009, p. 10). Sendo assim, para Ricoeur (1978, p.15), a interpretação “[...] é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”.

De acordo com Novaski (2007, p. 82), “[...] a descrição-interpretação é o método por excelência da fenomenologia” e, assim, em consonância com Triviños (1987, p. 110), o estudo buscou descrever com “exatidão” os fatos e fenômenos da realidade estudada. Dessa maneira, a interpretação apresenta-se como o resultado de uma investigação fundamentada na compreensão de um fenômeno no tempo e espaço definido.

Para Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Pode-se observar que os problemas do cotidiano, bem como a rotina da relação dos sujeitos entre si e com o objeto, pode ser respondida com a pesquisa qualitativa “[...] tem atrás de si toda uma visão de mundo, dos sujeitos humanos e da ciência [...]” (AMADO, 2014, p. 205). Portanto, a abordagem qualitativa apresenta-se como a mais adequada para esta pesquisa, pois “[...] se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, em um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. (MINAYO, 1994, p. 22)

Para Galeffi (2009, p.16), o qualitativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa. Diante desse contexto, admite-se que esta pesquisa possibilitou um debate institucional sobre a formação humana integral, promovendo uma educação mais sensível e humanizada, com o apoio dos discentes, docentes e técnicos administrativos do Ifes, campus São Mateus.

Como já posto, o método utilizado para a direção deste trabalho está sustentado pela fenomenologia e pela pesquisa de natureza qualitativa, de base bibliográfica (KOCHE, 1997), documental (MARCONI; LAKATOS, 2003) e estudo de campo realizado por meio de roda de conversa. Nessa compreensão, a pesquisa bibliográfica teve como objetivo “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento

indispensável para qualquer pesquisa” (KOCHE, 1997, p. 122). Já a pesquisa documental foi “[...] fonte de coleta de dados”. (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 174)

O estudo bibliográfico foi apresentado através de revisão de literatura que discorreu sobre o tema da pesquisa, tornando possível conhecer, analisar, compreender os subsídios apropriados ao tema do estudo. Já a análise de documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (PPC), campus São Mateus, e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes serviram para construir um panorama sobre a discussão sobre a formação integral dos estudantes do Ifes. Houve também a colaboração de outras fontes, como por exemplo, da legislação que trata dos Institutos Federais e de Atos Normativos que regem a educação em nosso país. Por fim, a pesquisa se inseriu na abordagem multirreferencial, o que permitiu uma leitura diversificada e plural a partir de olhares distintos sobre o que foi pesquisado.

Desse modo, a proposição deste Projeto de Intervenção e as contribuições das referências teóricas e das fontes documentais caminharam juntas com o estudo de campo, realizado no formato de roda de conversa, que será explanado a seguir.

5.1. RODA DE CONVERSA

Considerando que esta pesquisa trabalha as percepções, sentimentos e atitudes dos seus participantes, propondo uma aproximação e integração entre pesquisador e pesquisados, foi definida a utilização da metodologia de roda de conversa, inspirada no grupo focal. Ressel *et al* (2008, p. 780) esclarecem que,

Os GFs são grupos de discussão que dialogam sobre o tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é um resultante de procura de dados.

Neste mesmo contexto, a roda de conversa pode ser considerada uma “[...] fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de ideia em profundidade”. (BACKES, *et al.* 2011, p. 439) Observa-se, também, que a aproximação e interação entre pesquisador, pesquisados e seus contextos, bem como com a possibilidade de verificar se os objetivos da pesquisa foram atingidos,

ampararam a definição do uso desse dispositivo metodológico, pois o objetivo desse método “[...] em pesquisas fenomenológicas ou de orientação, é aprender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências [...]. (VIRGÍNIO; NÓBREGA, 2012, p. 77)

A roda de conversa foi estruturada com duração de 2 (duas) horas e contou com participação voluntária de estudantes, professores e técnicos administrativos. Os convidados formaram um grupo misto com 12 participantes, buscando paridade numérica entre a natureza dos pesquisados. Esse quantitativo de membros foi considerado pertinente uma vez que implicou na capacidade de aporte com os objetivos da pesquisa. O encontro aconteceu em uma sala exclusiva, ambientalizada para que os participantes se sentissem confortáveis e acolhidos, seguindo o que orientam Ressel *et al* (2002, p. 6) quando afirmam que o local deve ser “[...] um ambiente agradável, carinhoso, descontraído, utilizando-se de incenso perfumando levemente a sala, de uma música relaxante, com sons de água, natureza, passados [...]”. Na sala, as cadeiras foram posicionadas em meia-lua, objetivando o acesso de todos os participantes.

Além dos participantes e do pesquisador, o encontro teve a participação ativa de um mediador. Após as apresentações iniciais, foi feita uma breve explanação da pesquisa e da estrutura do encontro. Os disparadores da roda de conversa foram pautados nas perguntas abaixo:

- Como você compreende a formação integral dos alunos no EM integrado no Ifes, campus São Mateus?
- Como o campus pode constituir ações que favoreçam a formação integral dos alunos do EM integrado?

Para os registros do encontro, foi utilizado o gravador de voz, gravação em vídeo e anotação de dados, objetivando captar todas as expressões que foram objeto de colheita para a interpretação do pesquisador. Registra-se que a escolha por trabalhar com roda de conversa teve como ponto de partida a necessidade de ouvir os sujeitos sobre situações vinculadas ao problema da pesquisa.

Neste alinhamento, o disparador para escolha do método se deu através de uma experiência realizada como encaminhamento de uma atividade acadêmica do componente curricular do MPED nomeado ‘Oficina’, e que teve como título “Partilha

da Pesquisa". Como o próprio nome sugere, foi uma atividade proposta com o objetivo de se compartilhar as intenções de pesquisa com a comunidade, público dos estudos. Um encontro tencionado a ouvir sugestões e colher possíveis contribuições desses sujeitos em relação às propostas de pesquisa. Esse momento validou que a roda de conversa poderia ser um dispositivo fecundo de levantamento de informações para a interpretação do fenômeno.

Por fim, saliento que o respeito com os participantes, em seus ambientes, foi uma preocupação, considerando suas vivências e opiniões, o que sustentou a roda de conversa, bem como o cuidado em ouvi-los sem interrompê-los, tratando-os eticamente e com sigilo do que foi colhido de informações.

5.2. SOBRE OS RESULTADOS

Como posto, considerando que esta pesquisa trabalhou as percepções, sentimentos e atitudes dos participantes, propondo uma aproximação e integração ver se entre pesquisador e pesquisados, foi definida, então, a utilização da metodologia roda de conversa, inspirada no dispositivo metodológico grupo focal. De acordo com Aschidamini e Saupe (2014, p. 10), o grupo focal, em seu caráter subjetivo de investigação, é utilizado como “estratégia” metodológica qualitativa [...] já que a pesquisa qualitativa se caracteriza por buscar respostas acerca do que as pessoas pensam e quais são seus sentimentos”.

O encontro foi realizado com o suporte de uma mediadora⁵, que também auxiliou no planejamento dos procedimentos, objetivando “facilitar o debate” (DALL’AGNOL E TRENCH, 1996, p. 16). A atividade foi estruturada alinhando-se com as orientações de Veiga e Gondim (2001).

Para participação da roda de conversa, foram convidados discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, servidores técnicos administrativos em educação e professores do Ifes, Campus São Mateus. No planejamento, foi definida a participação de, no máximo de 15 (quinze) voluntários, buscando paridade numérica entre a natureza dos participantes. A seleção foi realizada através de e-mail convidando a comunidade. No entanto, para atender a demanda do limite quantitativo, foi definido como critério que a escolha dos voluntários seria realizada na ordem de

⁵Jaciara Rodrigues Felix, servidora do Ifes, campus São Mateus e mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

envio da resposta, dos cinco primeiros participantes conforme sua inserção na comunidade escolar. Responderam ao e-mail 12 interessados, sendo: cinco discentes, três técnicos administrativos em educação e quatro professores, um grupo misto interessado em debater o tema da pesquisa, composto por:

- **Discentes** - quatro provenientes do curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio e um do curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio (uma representante do gênero feminino e quatro do gênero masculino);
- **Técnicos Administrativos em Educação** – três servidores (dois representantes do gênero feminino e um do gênero masculino), sendo uma psicóloga, um assistente de aluno e uma assistente em administração. Todos atuam diretamente em setores de ensino.
- **Professores** – Quatro professores (dois representantes do gênero feminino e dois do gênero masculino), sendo três de formação geral (matemática, física e letras e inglês) e um de formação técnica (engenharia elétrica).

O encontro aconteceu no Ifes, Campus São Mateus, no dia 26 de janeiro de 2023⁶, em uma sala exclusiva, ambientalizada para que os participantes se sentissem confortáveis e acolhidos. As cadeiras foram posicionadas em meia-lua, objetivando o acesso a todos, bem como auxiliando em uma participação animadora nas discussões. O posicionamento das cadeiras foi feito levando em consideração um distanciamento harmônico entre todos os envolvidos e que criasse o mesmo campo de visão para todos, permitindo um melhor entrosamento entre os participantes.

O encontro se iniciou com a presença de todos os doze voluntários, cientes do formato de registro utilizado, que assinaram previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – para maiores de 18 anos e emancipados), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – para pais ou responsáveis por menores de 18), o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE – menores de 18 anos) e Autorização de uso de imagem e voz para uso do pesquisador, sem possibilidade de divulgação externa. Para os registros do encontro, foram utilizados o gravador de voz, gravação em vídeo e o registro de dados, objetivando captar todas as expressões, que foram objeto de coleta de dados para análise do pesquisador, com duração média

⁶ Conclusão do ano letivo de 2022.

de duas horas, incluindo o tempo de distração.

Como ferramenta para a coleta de dados, a roda de conversa apresentou-se como um instrumento que proporcionou ao pesquisador ouvir outras falas e sentidos, resultando em uma maior concentração de dados coletados, possibilitando sua verificação no instante em que foram transmitidos. Portanto, as falas foram transcritas em concordância com as orientações de Krueger (2002, p. 15), reconhecendo “palavra por palavra” das discussões expostas.

Estrategicamente, a atividade foi fracionada em etapas. O primeiro momento foi marcado pelo recebimento dos voluntários, seguido da apresentação do pesquisador, mediadora e participantes, informando o nome, ocupação acadêmica e/ou profissional no Campus, apresentação da estrutura do procedimento (roda de conversa) e uma breve explanação da pesquisa. O objetivo do encontro foi reafirmado de maneira clara no momento da abertura dos trabalhos, apontando o tema chave a qual a discussão iria se concentrar.

Após a ambientação de todos, iniciou-se o segundo momento, exclusivo para questões voltadas para o objetivo desta pesquisa com a intenção de ampliar o discurso e compreender a formação integral humana no Ifes, campus São Mateus. Importa frisar que, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido garantiu o anonimato, os nomes verdadeiros dos participantes foram substituídos por nomes fictícios para identificá-los na transcrição de seus depoimentos.

A roda de conversa começou⁷ pedindo-se que falassem a primeira palavra que tinham em mente ao ouvirem a expressão: FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO. Assim, cada participante apresentou sua opinião, conforme descrito a seguir:

MATEUS - Ética
EDUARDO - Educação
LAURA - Vida
ANTÔNIO – Responsabilidade
ANDRÉIA - Compromisso
RICARDO - Cidadania
MARIA - Humanidade
RAFAEL - Respeito
AMANDA - Empatia
MARCOS - Inclusão
VERA - Humano

⁷ Importante destacar que começamos pontualmente no horário combinado, no entanto, inicialmente, contamos com a participação de três professores do campus, o quarto, que estava em outra demanda profissional, chegou apenas para participar na última questão feita na roda de conversa.

É perceptível que as falas iniciais se entrelaçam, apontando para um posicionamento sobre uma educação que “considera o sujeito em suas condições multidimensionais, [...]” (GONÇALVES, 2006. p. 130). Em suas falas, alguns participantes fizeram uma relação da formação integral do ser humano com “humanidade” e “empatia”, enquanto outros trouxeram para a discussão demandas sobre relações sociais, como “ética”, “responsabilidade” e “compromisso”. Ambas as frentes de expressão indicam que é possível se pensar “[...] numa educação institucionalizada que propicie a formação humana com base em relações de respeito às subjetividades e de reconhecimento da diversidade”. (CRESTANI, *et al*, 2018, p. 48)

Tendo atingido o objetivo da questão anterior, iniciou-se o segundo momento de discussão. Nesse tempo, o objetivo era que os participantes apresentassem uma compreensão da formação integral dos alunos no EM integrado no Ifes, campus São Mateus. Considerando que tivemos a participação de três segmentos da comunidade do campus, esta questão provocou respostas empolgantes que se entrelaçaram:

AMANDA - Eu acho que aprende muito a lidar com muitas coisas ao mesmo tempo, porque, em outras escolas, a gente sempre só faz uma coisa sendo mandada, aqui a gente tem uma **autonomia** maior [palavras indistintas], a gente escolhe o que está fazendo, sabe que vai ter consequência ou não, enfim, entende o que está fazendo, mas temos a escolha, em outras escolas nem tanto.

EDUARDO - Eu acredito que você aprende tanto a estar em um ambiente de trabalho com várias pessoas, não só de trabalho, mas em qualquer meio que tem várias pessoas, mas também aprende a lidar e fazer as coisas com **autonomia** ou independência quando você precisar estar sozinho.

MATEUS - Pra mim, até hoje em todas as escolas que passei, o Ifes é um lugar ideal, é um lugar que onde mais encontrei respeito, a Instituição que mais encontrei respeito. Com este respeito, você consegue autonomia e até mesmo liberdade para fazer outras coisas, sempre, claro, dentro das regras, porque com toda liberdade você tem esta questão, por ser um lugar com bastante autonomia tem esta questão da liberdade, você sente menos a carga de você está numa instituição. Até hoje nos três anos que estou aqui, foi isso que percebi.

ANDREIA - ...o que eu percebo é que é uma escola onde o aluno entra e ele é respeitado com o que ele traz da vida dele, porque todo mundo traz, e ele aprende também junto a com a gente, nós aprendemos também, além dos conteúdos, além de toda aquela carga que temos de escola, é uma educação para cidadania, onde oferecemos e acolhemos as ideias deles, porque o que percebo nos alunos é que tudo o que a gente joga pra eles fazem melhor do que nós, do que a nossa intenção, a gente joga nossas intenções e eles acolhem, e fazem melhor do que pensamos, então, nós também

estamos aprendendo, além de preparar.

Observa-se que, nas primeiras falas, os participantes são unânimes em afirmarem que o campus proporciona ao discente autonomia e respeito, potencializando uma formação ética, crítica, problematizadora e sensível, coadunando com a finalidade da educação que é “[...] a humanização, a formação das pessoas humanas, e mais do que qualquer outra prática social, cabe a ela, nessa condição, investir na construção da autonomia das pessoas, respeitando e consolidando sua dignidade [...]”. (SEVERINO, 2014, p. 207)

Essa autonomia norteada aos discentes do campus está incluída no desenvolvimento do estudante, sendo umas das finalidades do Ensino Médio, conforme aponta o inciso III do Art. 35 da LDB 9.3994/96, que diz “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Ainda, no mesmo mote da questão, outros participantes trouxeram as seguintes falas:

MARIA - Eu penso que é a gente pensar nas diversas áreas do conhecimento, é pensar como isso se articula com a vida de cada ser humano em vários espaços, por isso dá para pensar

LAURA - Eu entendo que há uma preocupação com esta formação integral, tentando relacionar a escola, os conteúdos, com a sociedade como um todo, como os alunos vão aplicar isto na vida deles, para além de uma questão de conteúdo ...

Para **MARIA** e **LAURA**, está claro que a Formação Humana Integral vai além de conhecimentos inseridos na vida do estudante. A primeira diz que é uma articulação entre as diversas áreas do conhecimento com a vida de cada ser humano em vários espaços, enquanto a segunda afirma ser uma relação entre a escola, os conteúdos, a sociedade e, conseqüentemente, o modo que o discente vai aplicar esta combinação na vida. Neste esteio, Ingold (2017, p. 33) afirma que o percurso da educação, “[...] não seria sobre incutir conhecimento nas mentes dos novatos, mas sobre conduzi-los para o mundo”. Brum e Jesus (2018, p. 221) acompanham Ingold quando dizem que, “O conhecimento consiste nas habilidades, sensibilidades e orientações que se desenvolveram através da longa experiência de conduzir a própria vida”. Assim, a formação humana integral prepara o sujeito para a vida, dando a ele “a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1987, p. 20), dando ao sujeito autonomia para tomar decisões.

As falas seguintes apresentam que preparar o sujeito para o mercado de trabalho também faz parte da formação humana integral. Vejam:

MARIA - dá para pensar na formação profissional no mundo do trabalho, ...;

MARCOS - Eu entendo a questão também da formação humana, como preparar o sujeito para o mercado de trabalho, ...

ANTONIO - No caso, seria algo que preparasse a pessoa ..., ser tudo isso que foi falado, e também ser um bom profissional na área que escolher;

ANDRÉIA - Aos 14 anos aqui (campus), ..., quando eu entrei, eles me mostraram uma escola com esta intenção, com a intenção de ser uma escola com prática, de transformar uma escola humanizada, mas com práticas para o mercado de trabalho.

Essas falas fazem uma alusão ao ensino profissional, que tem a finalidade de preparar o estudante para vida profissional, “contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade” (MEC/SPT 2023). Para Castro e Júnior (2020, p. 274), o ensino profissional é a principal característica dessa modalidade em toda sua trajetória de desenvolvimento no Brasil. Precisamente, uma demanda atendida pelo Ifes, através dos cursos ministrados nesta instituição, em conformidade com o inciso II do Art. 35 da LDB 9394/96, que afirma que um dos objetivos do Ensino Médio é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”.

Na fala a seguir, **MATEUS** adjetiva a formação humana integral, no Ifes Campus São Mateus, e elogia o ensino preparatório para os processos seletivos e exames nacionais.

MATEUS - O Ifes, como instituição, promove o seu desenvolvimento, tanto nas áreas exclusivas, que são os cursos específicos, como eletrotécnica e mecânica que é o que o campus oferece, mas também, se não for seguir carreira, ele também tem um excelente ensino pra te preparar para um vestibular, uma prova que você vai fazer, um processo seletivo;

A afirmação de **MATEUS** aponta que além de oportunizar ao discente sua inserção no mercado de trabalho, o Ifes também o prepara para participar dos vestibulares e/ou exames nacionais⁸.

⁸ O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) se destacou na edição 2018, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), segundo o ranking divulgado pelo jornal Folha de São Paulo. Considerando as notas das provas objetivas, o Ifes teve sete campi incluídos na lista das 20 melhores escolas do Espírito Santo: Campus Vitória, no segundo lugar geral; Campus Cachoeiro, em sexto; Guarapari, em oitavo; Cariacica, em 10º; São Mateus, em 11º; Colatina, em 14º; e o Aracruz, em 17º. (IFES, 2019)

Para contribuir com o debate, o participante **MARCOS** afirma que:

MARCOS – [...] formação integral humana, ela vai além também da questão daquilo que está colocado no currículo, a gente está aqui na instituição, dando a todo momento com pessoas, e muitas vezes, esta formação vai acontecendo ao longo do processo do percurso formativo que os estudantes estão aqui na escola, e também, até para nós servidores, encontramos com esta questão da formação humana, é um pouco também do que Norbert Elias diz, “nós estamos formando alunos, e nós também estamos sendo transformados”

Neste alinhamento, o currículo não pode ir muito além do que está registrado em documentos, ou seja, pronto e mapeado. Ferraço e Carvalho (2012, p. 4) afirmam que “[...] pensar que tudo ‘está no mapa’ significa enclausurar a vida, aprisionar as aprendizagens pela instauração do ensino dogmático”. Sendo assim, não há transformação, o que implica em experimentação sem experiencição. Nesse sentido, “[...] é tempo de encontrar explicações causais para as coisas humanas; num primeiro momento é, sobretudo, necessário compreendê-las” (MAFFESOLI, 1998, p. 182), e é na escola que essa compreensão pode ser atendida, pois “a principal função da escola deve ser com a humanização”. (WIEBUSCH, S.I.)

Continuando os registros das locuções dos participantes, ainda no campo da primeira questão de discussão, podemos ver:

LAURA – [...] mas me parece que isso ainda é algo que não está muito socializado e sistematizado na escola, me parece que é uma preocupação recente, pelo menos isto, de tentar documentar e criar os núcleos enfim, é algo que a escola, por mais que talvez a preocupação na prática seja antiga, isto de tentar oficializar documentar, e fazer esta relação entre prática e o que está no papel, o que está documentado, me parece que é algo muito recente, algo que estão aprendendo a fazer.

RICARDO – [...] não está muito socializado, acho que há uma procura do significado de termo, ...

ANDRÉIA - Eu vejo que a gente vem crescendo, talvez devagar, mas a gente vem crescendo ..., ... no papel a escola é perfeita, mas no real, ainda não.

Nestes registros, é nítido que há um entendimento da concretização do que está alinhado nos documentos institucionais do Ifes, conforme apontado no PPC sobre os cursos técnicos integrados ao ensino médio:

[...] devem estar ancorados em uma base de conhecimentos científico-tecnológicos, de inteligência emocional para o relacionamento

interpessoal, comunicação oral, pensamento crítico e racional, capacidade para resolver problemas de ordem técnica, capacidade criativa e inovadora [...]. (IFES, 2016, p. 13)

Para que o Ifes seja uma escola que efetive a formação humana integral há uma necessidade de aflorar as questões sob a visão do desenvolvimento do ser humano, como ser *racioemocional* (ALMEIDA, 2017), pois um dos objetivos específicos dos PPCs desses cursos está voltado para “estimular atitudes éticas, humanísticas e socialmente responsáveis”.

Importante observar que além das interpretações acima, que validam a relevância do Ifes em promover a formação humana integral, pudemos levantar, como mais um resultado da provocação lançada nesta etapa, que, na compreensão dos participantes sobre formação humana integral, não houve a exposição de ideias voltadas para as emoções, as pressões que estudantes do Ensino Médio sofrem em uma escola federal, questões sobre saúde mental e sentimentos gerados pela pandemia do Covid 19, revelando que, possivelmente, tais questões não estão no horizonte da comunidade educativa quando se pensa em formação humana integral.

Após essa etapa, no terceiro momento, o diálogo foi direcionado para que os participantes apresentassem opiniões/considerações sobre como o Ifes, campus São Mateus, poderia constituir ações que favorecessem a formação integral dos alunos do ensino médio integrado. Os três segmentos da comunidade apresentaram posicionamentos enriquecedores, narrados a seguir:

MARCOS - Primeiro, penso na questão da formação do profissional. que vai atuar com estes estudantes, como em todo lugar, a gente vive uma questão de barreiras pedagógicas, barreiras atitudinais, e que isso de certa forma impacta também na compreensão do que é formação humana, e como transpor este conceito em prática também, este é o primeiro passo de deformação. Mas eu penso que muito antes disso, a gente precisa também trazer políticas de formação para estes profissionais, pois sabemos que, no Brasil, não há uma política consolidada de formação de professores, de formação dos profissionais de educação, e aí, conseqüentemente, tendo estas questões, o campus conseguiria de certa forma implantar porque já teriam políticas consolidadas no campo da formação de professores, e também de todos dos profissionais de educação.

PEDRO - Falta um alinhamento político e pedagógico da escola para entendermos quem somos [...]. O Ifes tem política, metas e visões bem definidas, apenas no papel, mas não trabalhamos isso, pois não temos formação para entender e questionar.

Os registros acima se alinham no mesmo discurso que para a constituição de ações, que favoreçam a formação integral dos alunos do ensino médio integrado, é

necessária uma formação⁹ de professores consistente, baseada em políticas públicas voltadas para a qualificação e valorização desses profissionais. Para **MARCOS**, é “uma questão de barreiras pedagógicas, barreiras atitudinais e isso, de certa forma, impacta também na compreensão do que é formação humana e sobre como transpor este conceito em prática. Este é o primeiro passo: formação [...]”. **PEDRO** afirmou que “falta um alinhamento político e pedagógico da escola para entendermos quem somos”, e continuou dizendo que “o Ifes tem política, metas e visões bem definidas, apenas no papel, mas não trabalhamos isso, pois não temos formação para entender e questionar.” Neste alinhamento, é importante destacar a relevância da compreensão da formação docente pautada em saberes experienciais (ALMEIDA, 2012), nos quais, como processo dinâmico, ao longo do tempo, um profissional vai construindo um repertório que lhe oferta condições de interpretar o processo educativo como complexo e não limitado à transmissão do conhecimento.

Nesta mesma linha de pensamento, os participantes seguiram dizendo:

LAURA - A formação de professores é o ponto que precisa ser trabalhado, e talvez pensar em algo que nós já fazemos que são estes eventos, os núcleos que o Campus já tem, mas fortalecer isso, pois é uma maneira também de juntarmos as questões do nosso dia a dia, pensar nos diversos seres humanos que temos e como isso aparece dentro do nosso dia a dia escolar.

MARIA – Eu acho que é isso que **PEDRO** aponta, e na fala de **LAURA** que ela diz que, “não está consolidado,” é a mesma questão, não está consolidado, não está construindo, pois não temos tempo e espaço mesmo de formação para discutir isso, porque não só formação da minha área de conhecimento, ou a formação que temos todo início do ano que vai discutir um tema, é uma formação de entender assim, “qual o conceito de educação?” E aí quando a gente pensa o que é a escola, todos aqui, tem um grande entendimento de que todos têm uma experiência do que é a escola. Não existe ninguém que já trabalhou em uma escola que não tem uma experiência de escola, apesar de serem escolas diferentes, e temos que alinhar qual escola que estamos falando, e não é a escola da nossa cabeça, é a escola do documento institucional, e é muito bonita, está no PDI, tem muitos documentos falando sobre [...].

MARIA acompanha o apontado por **PEDRO** e se inclina para o registro de **LAURA**, quando ela diz que “não está consolidado,” é a mesma questão, “não está consolidada, não está construído, pois não temos tempo e espaço mesmo de

⁹O docente atuante no Ifes deve ser um profissional graduado ou que tenha uma licenciatura em área específica, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Muitos destes profissionais não têm formação pedagógica, neste caso, a mesma Resolução lhes dá o direito de se capacitarem.

formação para discutir isso [...]”. Elas defendem a formação de professores, no entanto, indicam que é preciso fortalecer as ações que já são desenvolvidas no campus.

MARIA traz, ainda, para o debate que os sujeitos precisam se alinhar à escola presente, pois “todos têm uma experiência de escola”. Neste compasso, há uma necessidade de ajuste da escola em um ambiente que favoreça a formação humana em todas as suas dimensões, com a justificativa de dar “vida e sentido à escola” através da “relação pedagógica, ao trabalho de docentes e discentes” (COÊLHO, 2009, p. 16).

No mesmo posicionamento, registra-se a fala de **ANDRÉIA**:

ANDRÉIA - O que eu vejo é a formação dos profissionais em geral, seria um bom caminho para esta integralização completa, pois vemos os professores, mas temos professores que remam para um lado, e tem professores que remam por outros, pois cada um olha para seu próprio interesse, ou então, não é uma questão de interesse, é questão de onde vem, como vem também e vai tocando, e a formação de quem não está na sala de aula (os técnicos) é para entender esta escola, para entender o aluno, para entender o professor, para entender tudo que fazemos aqui, para entender que ele está inserido no sistema, que não são apenas os professores e alunos que estão na escola, que todos nós estamos inseridos na mesma escola, na mesma educação. Então, a formação é o direcionamento do barco, todo mundo remando, com a mesma ideia, mesmo que não entenda ou seja contra, mas nosso barco está indo pra cá. Então, quais são os objetivos e as metas da escola? O que está dando certo?

ANDRÉIA aponta para que todos caminhem na mesma direção, “com a mesma ideia”, para isso, é necessário a formação profissional dos sujeitos, e afirma que “seria um bom caminho para esta integralização completa”. Estes registros são amparados por Sá (2008, p. 1), quando ela afirma que:

A escola é considerada aqui como um espaço por excelência dedicado à promoção e ao acompanhamento dos percursos formativos das pessoas a ela confiadas pela sociedade para esse fim, embora se reconheça serem múltiplos os espaços de aprendizagem em que os sujeitos sociais transitam e nos quais vão reunindo referências fundamentais para sua compreensão de mundo.

Sobre esse disparador da discussão, os participantes ainda expressaram:

ANTÔNIO - Eu acredito que é uma forma de promover esta constituição na introdução dos discentes da escola e atividades práticas, tanto em convivência com a comunidade local, como nas

próprias disciplinas da escola, ou seja, intensificação de aulas práticas para os alunos.

AMANDA - Eu concordo com o **ANTÔNIO**, ..., um exemplo do projeto Criança Feliz, não tem muito a ver com a educação de matéria em si, mas a gente acaba vendo a importância do trabalho, cidadania, eu acho que pode ser com projeto neste sentido, e que acaba podendo trazer mais da disciplina também com a comunidade da cidade, mas são estes projetos que fazem assim, a gente abrir os olhos e ver que a gente pode fazer a diferença na vida de alguém.

EDUARDO - Complementando o que meus colegas falaram, a introdução de estudantes nas atividades, na comissão de algumas atividades do campus, ajuda a gente a ter uma perspectiva, uma responsabilidade maior, o que promove com que a gente tenha mais compromisso e comprometimento.

É notável como as falas dos participantes, **ANTÔNIO**, **AMANDA** e **EDUARDO**, se aproximam. Para eles, é necessário inserir os estudantes em atividades de extensão tanto em conjunto com a comunidade interna quanto externa, como exemplo, temos o Projeto Criança Feliz, que envolve discentes e servidores, e tem como objetivo de acolher as crianças que pertencem a uma creche comunitária do bairro onde o campus está localizado.

Com exclusividade, o participante **EDUARDO** citou a inserção dos alunos em comissões de alguma atividade do campus, dando a eles responsabilidades nas ações, promovendo-os ao “compromisso e comprometimento”. Nesse aspecto, vale apontar que o Ifes atua em todas as modalidades de ensino, demonstrando um “[...] estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” (IFES, 2019, p. 40), preocupando-se com o seu comportamento ético e cidadão.

Seguindo ao mesmo alinhamento, os participantes abaixo trouxeram:

LAURA - ..., Eu acho que pensar em uma ponte maior entre a escola e comunidade, acho que é essencial, porque na prática, vão percebendo até mesmo o que eles aprendem aqui e como isso pode servir para ajudar a comunidade em volta.

ANDRÉA - O Ifes, campus São Mateus, está precisando sair deste “ovo” aqui e ir pra sociedade, estamos fazendo muito trabalho pra nós, trabalhos belíssimos apresentados pelos alunos, fazemos bolsas, mas não as expõem.

PEDRO - Pesquisa e extensão é um modo de sair de fato da sala de aula, não estamos aqui só pelo conteúdo, não estamos aqui para brincar, mas, para mim, pesquisa e extensão é brincar mesmo, estamos aqui para ter aulas mesmo, precisamos ter um conteúdo, cumprir um currículo, existe isso para cumprir. Acho que o modo para nós brincarmos, de fato, é com pesquisa e extensão. Pesquisa, para podermos aprofundar em algo que gostamos mais, que tenhamos interesse de conhecer um pouco mais, e extensão para podermos envolver agentes que de alguma forma não estão aqui, não entraram no nosso campus pelos cursos regulares, mas de alguma os nossos

cursos os permeiam, nós não somos os cursos, somos seres humanos, somos integrais. A extensão vem buscar essas partes, a formação integral basicamente é fazer pesquisa e extensão, mais ainda a extensão do que talvez a pesquisa...

Importa frisar que há a impressão de que as falas se unificam, como exemplo, o apresentado por **LAURA** e **ANDRÉIA** . Enquanto que **LAURA** diz “pensar em ponte maior entre a escola e a comunidade”, **ANDRÉIA** afirma que “o campus está precisando sair de ‘ovo’ e ir para a sociedade”. Neste esteio, é pensar em uma escola que ultrapassa seus muros, aproximando-se mais da sociedade em sua volta, uma escola com posicionamento de uma Educação Integrada, que garanta aos seus discentes a oportunidade de frequentar outros espaços, onde possam “[..] adquirir habilidades específicas e habilidades sociais indispensáveis à sua formação como cidadãos” (FIGUEIRÊDO, *et al*, 2015, p. 255)

A fala de **PEDRO** traz para o debate que a pesquisa e extensão favorecem ações para uma formação integral, alinhando-se, sorrateiramente, com os registros de **ANTÔNIO**, **AMANDA** e **EDUARDO**, bem como com a missão do Ifes na condução dos Assuntos Estudantis, conforme aponta o PPI dos cursos técnicos integrados do campus, que diz:

[...] coordenar, desenvolver e acompanhar programas, projetos e ações de educação, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco na formação integral dos estudantes, de maneira humanizada e com apoio multiprofissional. Objetiva-se, assim, o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica que alie aprendizagem, autonomia, liberdade, bem-estar biopsicossocial e reconhecimento da diversidade humana como fator enriquecedor dos processos socioeducativos e, com isso, a garantia do direito de TODOS à Educação. (IFES, 2019, p. 96)

Outras informações conclusivas dos participantes sobre a temática em debate, são os registros de **MARIA**, **ANDRÉIA** e **RICARDO** :

MARIA - Quando pensamos em educação integral, oferecer outra oportunidade, das artes, da música, o que podemos oferecer com a escola que temos hoje, temos muitos se arriscando, improvisando e dando o sangue, mas não temos espaço adequado para explorar este campo do conhecimento, que não é menor do que os outros, mas muito importante.

ANDRÉIA - Nem o tempo, pois na verdade estamos falando de 200 dias letivos, em sala de aula e com conteúdo.

RICARDO - Neste sentido, as ações que o campus pode favorecer, esta iniciativa vai na linha mesmo que os colegas têm falado, os projetos, extensão, partes deles temos tido resultado bacana, o

Projeto Criança Feliz, nos deixam impactados [...]. O projeto é muito bacana e precisa de público presente para fazer acontecer, e quando vejo os alunos envolvidos, fico satisfeito, porque já é uma parte da formação humana que está sendo completada, porque o que eu pensei era que vale ponto extra, mas é por voluntariedade, iniciativa pessoal. Vai pelo valor que agrega enquanto ser humano.

A participante **MARIA** deixa claro que a oferta de outras oportunidades, como “arte” e “música”, é uma forma de se pensar sobre formação humana integral. No entanto, o espaço e o tempo, conforme dito por **ANDRÉIA**, são insuficientes para atender essa demanda. Do outro ponto de vista, o participante **RICARDO** afirma categoricamente que os projetos de extensão podem favorecer a formação integral, exemplificando o “Projeto Criança Feliz”.

Houve, ainda, falas que registraram a necessidade de uma valorização dos servidores:

VERA - Eu pensei em tudo que o pessoal já falou. Concordo com o que todos falaram, sobre prática, acredito muito em projetos. O que me preocupa é a valorização do servidor, ...

MARIA – [...] precisamos de tempo, de planejamento, de encontro, da pessoa se sentir valorizada naquele espaço...

Sem sombra de dúvida, é necessário a valorização do servidor, seja ele professor ou técnico administrativo em educação, assim, será possível atender demandas voltadas para a formação humana integral. Afinal, como profissionais podem potencializar essa formação humana na escola se não estiverem alinhados teoricamente em suas ações com a questão? Assim, pode-se afirmar que esta valorização não é apenas referente à carreira e salários, mas abarca, também, a qualidade de vida no trabalho, e condições de atuação profissional com uma boa infraestrutura e suporte da gestão, permitindo resultados positivos para a comunidade.

Entretanto, houve, também, falas voltadas para a valorização do estudante:

PEDRO - Precisamos oportunizar o protagonismo do aluno, no sentido de o aluno ser o agente de procurar mudanças, temos o criança feliz, projeto de pesquisa, baja, aéreo, mas são projetos que iniciaram dos docentes e depois o aluno abraçou, falta ainda oportunizar que os alunos possam propor mais ações, que os alunos possam dizer “eu quero fazer este projeto de extensão”. Estamos engatinhando, mas de forma sistemática [...]. [...] falta esta promoção de fazer o aluno ser o protagonista, mas que seja iniciativa dele. Temos poucas iniciativas que começam pelo estudante, geralmente, é feito pelo professor depois que o aluno entra. Passa tanto por política interna, (editais e fomento), precisamos de um espaço físico para que

os alunos possam exercer isso [...]. [...]. Precisamos prover espaço de iniciativa estudantil. A escola não é aquela que forma, mas a que deforma.

A manifestação de **PEDRO** quando menciona “oportunizar o protagonismo do aluno”, se alinha à afirmação de Bianchini (s/d):

[...] a escola é também um espaço onde o jovem pode e deve exercitar o protagonismo, atuando efetivamente nela, apresentado propostas, promovendo discussões que digam respeito à vida escolar ou ao interesse da comunidade, participando de organizações como grêmios ou outros grupos de seu interesse - teatro, dança, banda ou jornal - capazes de contribuir para a construção ou o fortalecimento da identidade da escola.

Observa-se que, nesse debate, a questão das emoções não foi trazida, o que nos leva a inferir que esse tema não é notório no campo pedagógico e formacional do campus.

A quarta e última etapa consistiu-se em um momento de descontração através de um pequeno lanche, em que todos os participantes, entusiasmados, interagiram suas trocas e percepções a respeito de todo o encontro.

Todas as manifestações registradas foram abraçadas de um engajamento emocional, que apontou para a relevância da “presença”, pois “[...] a exposição dos encontros solicita à presença, o abrir-se do mundo. A partir da exposição, a presença é instada na abertura que se faz mundo [...]” (SANTOS; REIS, 2020, p. 80). Neste alinhamento, “a pessoa, em seu aspecto plural, só adquire sentido no contexto comunitário” (MAFFESOLI, 2007. p. 133). Sendo assim, pode se afirmar que o ser integral desenvolve suas dimensões através da presença nos encontros cotidianos, presença do cognitivo, social, emocional, ético, etc.

Concluída a etapa de coleta, os dados foram analisados através da suspensão fenomenológica, buscando a compreensão e interpretação do material por um viés qualitativo com os dados estruturados, conforme apontam Gerhardt e Silveira (2009, p. 81), em que “a análise tem como objetivo organizar os dados de forma que fique possível o fornecimento de respostas para o problema proposto [...]”.

Nesse contexto, com inspiração no que se apregoa em Ludke e André (1986, p. 45), a análise de dados aconteceu à seguinte maneira:

[...] num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando

identificar nelas tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Como a análise de dados se baseou na interpretação fenomenológica, foi necessário inferir possibilidades sobre quais possíveis propostas interventivas podem ser constituídas a partir das interpretações feitas.

6 ESTRATÉGIAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA PERSPECTIVA RACIOEMOCIONAL NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS

Como posto, a proposta interventiva, também conhecida de Projeto de Intervenção, está sendo apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e tem como *lócus* de pesquisa propositiva o Ifes, campus São Mateus, instituição que se vincula diretamente à educação profissional.

Por ser uma pesquisa propositiva, sua compreensão é gerar uma produção técnica/tecnológica com o interesse de envolver toda a comunidade educativa, sujeitos da pesquisa. Assim, o projeto interventivo é formatado para apresentar possibilidades de intervir na realidade em que a problemática da investigação se assenta (ALMEIDA; SÁ, 2017).

O estudo está alicerçado na compreensão da comunidade escolar sobre o tema e as possibilidades de constituição de uma perspectiva *racioemocional* na educação ofertada pelo campus, visando formação humana integral dos discentes. Teve como foco central os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, buscando a compreensão de como a comunidade educacional percebe a expectativa de formação integral neste contexto, a fim de construir uma proposta interventiva que potencialize uma educação *racioemocional* em uma escola mais humanizada.

Para a criação da proposta, levou-se em conta os desejos expostos pelos participantes da pesquisa, bem como os desafios de ações que caminham juntos com a comunidade escolar, o que é de extrema importância que a construção da proposta seja realizada através da “interação com os pares da rede de educação e que tenha em seu cerne a concepção de abertura, como uma intervenção articuladora [...]” (ALMEIDA; SÁ, 2017, p. 10).

Para tanto, a pesquisa investigou qual a compreensão da formação integral dos alunos no EM Integrado do Ifes, campus São Mateus, e como o campus pode constituir ações que favoreçam a formação integral desses alunos. Sendo assim, as análises se solidificam através da colaboração apresentada na roda de conversa realizada nas dependências do Ifes.

Foi possível concluir que a comunidade é aberta e sensível ao tema. Ela valida, legítima e acha a formação integral necessária e importante, porém não trouxe, de

modo concreto, sugestões práticas para superar esta problemática. Sendo assim, o que ficou latente nas análises desta pesquisa foram as propostas para fora do cotidiano da sala de aula e do fazer pedagógico, como exemplo, projetos extraclasse e de extensão, sendo que algumas dessas práticas já ocorrem, porém, não de modo sistematizado.

Neste diapasão, levando em consideração que pensar em uma formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional*, demanda mudança de cultura institucional e pedagógica, considera-se a necessidade de ampliar as intervenções do âmbito que foi sugerido. Sabe-se que o Ifes é uma instituição que tem um forte teor tecnicista, inclusive, parte do corpo docente não é composta por licenciados, bem como há um apelo da sociedade para os alunos irem para universidade após a conclusão do Ensino Médio. Sendo assim, é preciso uma mudança de mentalidade na instituição, já que projetos isolados não atendem as necessidades. Assim, pergunta-se: Como promover essa mudança?

Entendemos que, no âmbito deste Projeto de Intervenção, o papel do pesquisador é propor ações de sistematização de práticas pedagógicas e formativas que olhem os estudantes pelo viés da formação integral humana em uma perspectiva *racioemocional*. Importa frisar que mudar de postura não é algo simples, ou apenas um posicionamento voluntário diante de um novo projeto. No entanto, não se pode chegar à mudança de postura somente pelo empenho intelectual; é necessário seguir, também, pela práxis: pela autêntica ligação da ação e da reflexão (FREIRE, 2011).

Para a escola poder perceber os estudantes como seres *racioemocionais*, é preciso buscar estratégias para mudança de mentalidade pedagógica, não privilegiando, apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também para o alinhamento desse desenvolvimento com aspectos emocionais, favorecendo sua formação integral. Portanto, há uma convocação para pensar em uma educação mais humanizada que para a sua concretização, precisará de momentos contínuos de pensar nessa perspectiva. Essa proposta não é facilmente mensurável, pois está ligada à mudança de mentalidade, mudança de paradigma, saindo de uma educação exclusivamente racionalista para uma educação *racioemocional*. Para tanto, esta pesquisa propõe uma inovação no campus que é apresentada como **Plano de ação para uma formação humana integral, numa perspectiva *racioemocional* no Ifes, campus São Mateus.**

Partindo do pressuposto que potencialize uma educação *racioemocional* em

uma escola mais humanizada, preocupada com o aluno como sujeito integral, propõe-se que sejam incluídos, ao calendário acadêmico, momentos contínuos, regulares e diferentes, com participação voluntária de toda comunidade, para se discutirem assuntos que abarcam todas as dimensões dos estudantes, com um foco no olhar do aluno como sujeito integral, com o objetivo de propor temáticas e propostas que serão desenvolvidas ao longo dos anos. Estas ações irão compor a programação de diversos eventos programados exclusivamente, no calendário acadêmico dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, campus São Mateus, a partir do segundo semestre de 2023.

Debater essa perspectiva de formação humana integral no campus é percorrer os limites do entendimento do ser humano como um ser multidimensional. Neste âmbito, a preocupação do sujeito como ser *raciomemocional* é uma compreensão estratégica da formação integral do ser humano. Sendo assim, é de extrema importância a institucionalização de ações que favoreçam o debate e que propiciem, nas relações pedagógicas, o respeito, a ética, o pensamento crítico e o autoconhecimento, a partir dos interlocutores da escola, não limitando o processo educativo ao espaço escolar.

Considerando que a formação integral dos sujeitos, desenvolvida pela educação formal, envolve aspectos cognitivos e psicossociais, abarcando, inclusive o âmbito emocional, torna-se fundamental o desenvolvimento de propostas que estimulem e qualifiquem a humanização do espaço escolar envolvendo a formação integral dos sujeitos, tratando de aspectos cognitivos e emocionais, pois “[...] formar integralmente o ser humano é uma estratégia fundamental, núcleo irradiador de uma educação integral” (AGOSTINI, 2015, p. 1758) e integrada, vinculada a vida.

Esta proposta coaduna, portanto, com a missão do Ifes de:

[...] coordenar, desenvolver e acompanhar programas, projetos e ações de educação, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco **na formação integral dos estudantes, de maneira humanizada** e com apoio multiprofissional. Objetiva-se, assim, o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica que alie aprendizagem, autonomia, liberdade, bem-estar biopsicossocial e reconhecimento da diversidade humana como fator enriquecedor dos processos socioeducativos e, com isso, a garantia do direito de TODOS à Educação. (IFES, 2019, p. 96, **grifo nosso**)

Assim, este PI tem como objetivo potencializar, paulatinamente, a ampliação do entendimento sobre a formação humana integral, com o desenvolvimento de todas as

dimensões do sujeito, favorecendo a possibilidade de autoconhecimento e melhor aproveitamento do Ensino Médio na vida. Além disso, serve de incentivo à compreensão da comunidade escolar sobre a formação humana integral, minimizando a ideia de que o foco do trabalho pedagógico no Ensino Médio deve ser voltado, exclusivamente, para os exames nacionais e para as exigências do mercado de trabalho.

Salienta-se que a pretensão, aqui, é de propor ações de formação descritas na estrutura do Projeto de Intervenção, através da bibliografia estudada, dos documentos apreciados e da pesquisa de campo. As ações, ajustadas à cultura organizacional do campus São Mateus, com a participação voluntária de discentes, docentes e técnicos administrativos em educação, tornam possível a execução deste projeto.

O PI está estruturado através do tracejo de uma linha de atividades na qual os participantes podem tratar de assuntos voltados para a formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional*, no campus. Os resultados desses momentos se configuram em variadas possibilidades que amparam a formação humana integral no campus, como exemplo, projetos de extensão, atividades de formação docente e criação de comissões mistas para atender demandas específicas. Todo o processo será aberto, observando-se as contribuições que cada momento poderá oferecer, independentemente do espaço em que o participante atua no campus.

É preciso garantir, cada vez mais, espaço para uma aprendizagem que dê lugar ao diálogo com um repertório cultural menos restrito e que aposte na investigação crítica, demandando uma postura de participação ativa de todos os envolvidos no processo (STAROBINAS, 2012, p. 122).

É de extrema importância que o PI seja desenvolvido na cultura efetiva do diálogo no campus, com a participação de toda a comunidade, a promoção de reflexão, autonomia de pensamento, a valorização das diferenças e a resolução de problemas, uma interação para que cheguem a um resultado concreto.

Para consolidar esta proposição, o PI foi estabelecido, basicamente, em três fases que norteiam o seu desenvolvimento. Estas etapas podem acontecer no início do segundo semestre do presente ano:

Fase 1: Apresentar o PI para a comunidade acadêmica (neste momento não é possível definir o período para a efetivação desta etapa em virtude da disponibilidade da agenda dos envolvidos).

Fase 2: Explanar temas vinculados à educação *racioemocional*, que serão considerados motes inspiradores para a construção de ações, que serão desenvolvidas no campus. Estes momentos serão formatados por palestras, grupo de estudo, roda de conversa, etc., que resultarão em ações a serem desenvolvidas no campus, como exemplo, projeto de extensão, curso de formação, comissões etc....

Fase 3: Criar duas comissões, sendo uma para discutir a criação de um espaço de acolhimento dos discentes, com intuito de se sentirem percebidos pela instituição em suas singularidades, e a outra com objetivo de dar continuidade, nos próximos anos, ao que foi explanado na fase 2.

Por fim, este é o direcionamento que baliza a proposta de intervenção que está expressa neste trabalho, voltada para uma declaração de recomendação de ações que possam compreender as possibilidades de formação humana integral dos discentes, dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Ifes, campus São Mateus, no intuito de potencializar uma educação *racioemocional* e uma escola mais humanizada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho é um momento para fazer um passeio no caminho tracejado em toda a pesquisa e, ainda, avistar os resultados alcançados neste trajeto. Um momento que dá oportunidade ao pesquisador de olhar o trabalho por inteiro, contemplando o que foi apurado com suas fragilidades, potencialidades e oportunidades.

No decorrer do itinerário de investigação, vários desafios, que até então eram vistos como insuperáveis, foram vencidos. Em especial, quando a escrita estava para ser concluída, a sensação de etapa concluída, entretanto, era perceptível que precisava retomá-la a cada parada. No entanto, é certo que os estudos e ideias catalogadas, aqui, não chegaram ao ponto de exaustão; pelo contrário, vão auxiliar no ponto de partida para novos entendimentos, olhares e questionamentos.

Nesta pesquisa, foi apresentada a ideia de formação humana integral em uma perspectiva *racionemocional*, que envolve singularidades, subjetividades e experiências, entendendo razão e emoção como indissociáveis no ser humano. Sendo assim, entende-se que é fundamental que a educação reflita no desenvolvimento humano do sujeito, abarcando os aspectos físico, social, emocional e cultural, indo além do aperfeiçoamento intelectual, ou seja, que a educação seja *racioemocional*. Para tanto, a escola necessita ser vista como um ambiente favorável para a formação humana em todas as suas dimensões.

Esta proposta interventiva é o desfecho de um intenso e profundo trabalho, realizado através do apoio do levantamento de informações relevantes coletadas sobre o assunto, bem como os elementos teóricos consistentes colhidos no processo de investigação. Para chegar a essa proposta, tivemos o auxílio de estudos e documentos sobre o tema. Sendo assim, teve início com a concepção de educação integral, integrada e formação humana integral (GONÇALVES, 2006; CARVALHO, 2006; FIGUEIRÊDO *et al*, 2015; MIGUEZ, 2015; TAVARES, 2009; CRESTANI, *et al*, 2018; AGOSTINI, 2015; ALMEIDA, 2017; MORAES; TORRE, 2002; FREIRE, 2001), seguindo com a perspectiva da educação profissional na contemporaneidade (Legislações; Documentos Institucionais; GARCIA, 2018; KUENZER, 1998; MINEIRO; LOPES, 2020; CASTRO; JÚNIOR, 2020; PACHECO, 2011; MOTA; ARAÚJO, 2021; TAVARES, 2019), continuando com currículo e formação integral no ensino médio profissionalizante (Legislações; PINAR, 2007; PACHECO, 2007; CARDOSO, 1987;

CAVALCANTI, 2011; MACEDO, 2022; SÁ, 2008; MELLO, 2014).

Além deste arcabouço, o trabalho foi sustentado pela multirreferencialidade, bem como pela fenomenologia, vinculada à abordagem qualitativa. Como esta pesquisa trabalhou as percepções, sentimentos e atitudes dos seus participantes, propondo uma aproximação e integração entre pesquisador e pesquisados, foi definida, então, a utilização da roda de conversa como pesquisa de campo, que contou com a participação de professores, estudantes e técnicos administrativos.

Os resultados levaram ao entendimento da formação integral do ser humano, como baseada na relação com o sensível, o social, a ética, a responsabilidade e o pensamento crítico. Diante dessa compreensão, foi identificado que o âmbito *racioemocional* não está nítido nas práticas do campus, apesar de existirem ações para a formação humana integral que, no entanto, não estão sistematizadas. Portanto, é possível afirmar que o tema das emoções, na escola, ainda não alcançou ênfase na instituição, gerando possibilidades do tema não ser percebido nitidamente pela comunidade do campus.

Apesar disso, ficou claro que a escola proporciona aos discentes autonomia e respeito, potencializando seu desenvolvimento ético, sensível e crítico, apesar de que há, ainda, uma predominância da percepção de que a escola prepara seus alunos para o mercado de trabalho, mas também para os processos seletivos e exames nacionais.

A pesquisa indicou, ainda, que é necessária uma formação de servidores consistente, baseada em políticas públicas, que possam fortalecer ações, que já são desenvolvidas no campus, com o envolvimento de todos caminhando na mesma direção. Reconheceu-se a necessidade da inserção dos estudantes em atividades de extensão e comissões, nas quais eles se sintam responsáveis pelas ações a serem desenvolvidas, uma forma de oportunizar o protagonismo do discente. Isso suscitou a necessidade de uma aproximação mais justa entre a escola e a comunidade para que os estudantes possam frequentar outros espaços além do campus. Apurou-se, também, que o campus precisa ofertar outras oportunidades educacionais envolvendo arte.

Em resposta às repercussões desta pesquisa, está sendo apresentado um plano de ações para uma formação humana integral, em uma perspectiva *racioemocional* no Ifes, campus São Mateus (APÊNDICE A), alinhado ao objetivo geral deste trabalho, que é estimular e potencializar, paulatinamente, a ampliação do entendimento sobre

a formação humana integral, com o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, favorecendo a possibilidade de autoconhecimento e melhor aproveitamento do Ensino Médio na vida. Além disso, servirá de incentivo à compreensão da comunidade escolar, sobre a formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional*.

Como proposta interventiva, construiu-se um plano de ação para a sistematização da formação humana integral no campus, incluindo ações possíveis para dar créditos favoráveis às outras demandas que já acontecem no Ifes, campus São Mateus.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, N. **A ética como tarefa fundamental da educação**. In: III Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración de la América Latina y el Caribe ? Internacional del Conocimiento: diálogos en nuestra América, 2015, Goiânia. Anales Del III ECHTEC – Goiânia, GO, 2015. Goiânia: Rede Acadêmica Diálogos en Mercosur, 2015. v. 1. p. 1750- 1763
- ALMEIDA, V.D. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores em exercício**. Jundiá: Paco Editorial, 2012.
- ALMEIDA, V.D; SÁ, M. R. G.B. Concepção de intervenção em mestrado profissional em educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa– ANPED, 38.**, 2017, São Luís. Anais eletrônicos [...]. São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.
- ALMEIDA, V. D; SÁ, M. R. G. B. Tessituras Curriculares Inovantes de um Mestrado Profissional em Educação. **Revista e-Curriculum: Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP**, São Paulo, ano 2021, v. 19, n. 2, p. 938-960, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p938-960>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n2/1809-3876-curriculum-19-02-938.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- ALMEIDA, V. D. **Poli[AMOR]fia: paisagens da docência**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24776>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- ALTOÉ, Aline. **Trabalho docente: Formação como experienciamento**. 2019. 106f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, NSG, Novas Soluções Gráficas S.A, 2014.
- AMATTO, L.L; ALVES, V.L.P. **Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação**. Memorandum, p.224-242, 2016. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2016/05/amattoalves01.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.
- ANPED. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 21 maio 2018
- ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. **Grupo focal – estratégia**

metodológica qualitativa: um ensaio teórico. Governador Valadares, s/d. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328057335.pdf>. Acesso em 17 jun.2022

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

AVELINO, Amanda. **Por que a Base Nacional Comum Curricular é tão polêmica?** Estante Mágica. 14 jun.2018. Disponível em: <https://blog.estantemagica.com.br/base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 26 jun.2022

Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, 35(4), 438-442. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.saocamilosp.br/pdf/mundo_saude/88/10_GrupoFocal.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

BEHRENS, Marilda Aparecida; CARPIM, Lucymara. **A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade.** In: PRYJMA, Marielda (Org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente.* Curitiba: Editora UTFPR, 2013, p. 103- 135.

BIANCHINI, Patrícia. **Escola e Juventude.** Escola X Juventude, processo de construção de aprendizagens, a realidade e os problemas como preconceito social e racial, medo, drogas, marginalidade e até mesmo a burocracia, oportunidade de escolher, conscientemente, sua forma de existência. *Brasil Escola.* Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/escola-x-juventude.htm>. Acesso em: 15 jan.2023.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Azevedo; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, ano 2018, v. 10, n. 21, p. 01-24, Maio/Ago. 2018. DOI 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/5087-20168-2-PB.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 18 mar.2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União, Câmara dos Deputados.* Brasília. DF, ano 1942, p. 2957, 27 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei->

4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 13 jan. 2022.

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, ano 1997, 17 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, ano 1959, 17 fev. 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, ano 1961, 20 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Legislação Informatizada**, Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1, ano 1971, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, Brasília, ano 1994, 9 dez. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Presidência da República: Casa Civil, Brasília, 18 nov. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 dez. 2008.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, ano 2012, 29 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 25 jan.2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 2017. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 29 set.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 29 set.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Espírito Santo. Espírito Santo, 2020**. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br>. Acesso em: 03 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. **Resolução CONSULP Nº 114**. Vitória-ES, 2022. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_114_2022_-_Diretrizes_para_oferta_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_T%C3%A9cnica_Integrada_ao_ensino_m%C3%A9dio.pdf. Acesso em 15 dez.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Espírito Santo. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes, 2019/2 a 2024/1**. Vitória. 2019. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/PDI_20192_a_20241.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Espírito Santo. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio**. São Mateus, 2016. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/cursos/tecnicos/ppc/eletrotecnica/ppc_ct_eletrotecnica_sao_mateus_integrado.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**. Brasília, 2004 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer3920

04.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal**. 2022. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 16 jan.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em 03 jan.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 03 jan.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 dez.2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 196/1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html#:~:text=Esta%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20incorpora%2C%20sob%20a,da%20pesquisa%20e%20ao%20Estado. Acesso em: 06 de ago. 2022.

BRUM, Ceres Karam; JESUS, Suzana Cavalheiro de. **Antropologia como educação**: um diálogo sobre experiências de ensino da antropologia em cursos de formação de professores e seus desafios. Ciências Sociais Unisinos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos Centro de Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, ano 2018, v. 54, n. 2, p. 217-228, 12 abr. 2018. DOI <https://doi.org/10.4013/csu.2018.54.2.09>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/938/93862859010/93862859010.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRUST, Guilherme Vinícius. **Contextualização no Ensino Médio**: Análise nas aulas de Educação Física. Londrina: 2012. Disponível em: http://www.uel.br/cefe/demh/portal/pages/arquivos/TCC/2012/Guilherme_Brust_LEF100_2012.pdf. Acesso em 12 mar. 2022.

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

CAMPOS, Elizabete Ferreira Esteves. **A educação humanista em Paulo Freire**: apontamentos para uma alfabetização libertadora. Revista Estudos Aplicado em Educação., São Caetano do Sul. SP., ano 2021, v. 6, p. 83-96, 2021. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol6n11.7783>. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7783/3396.

Acesso em: 12 jan. 2023.

CARDOSO, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. in **Revista Portuguesa da Pedagogia**, Ano XXI. (pp. 221-232).

CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. **Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula**. Id on Line Ver. Mult. Pisc., Dezembro/2020, vol. 14, n.53, p. 1-14. ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2775>. Acesso em: 13 fev.2022

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**. CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas, Rio de Janeiro: Proped/Uerj, ano 2015, v. 13, n. 27, p. 75-87, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24253/17232>. Acesso em: 5 jan. 2023.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. Cenpec, São Paulo, n. 02, p. 7-11, 2006.

CASTRO, Liliane Borba; JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha. Panorama histórico da educação profissional no Brasil: do cenário nacional ao contexto do estado da Bahia. **Revista Labor**. Fortaleza-CE, 2020, V1, N. 24, p. 274-292. Disponível em <http://periodicos.ufc.br/labor/article/view/60072/162279>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CAVALCANTI, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. Fundamento – **Revista de Pesquisa em Filosofia**. Vol. 1, nº 3, 172-186, 2011.

COÊLHO, I. M. **Filosofia, educação e formação**: Uma introdução. In: . (org.) Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia. Goiânia: Ed. PUC Góias, 2009.

CONIF. **Análise das novas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e os impactos na rede federal**. Brasília: Fórum dos Dirigentes de Ensino, 2021. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Vers%C3%A3o_Final_An%C3%A1lise_Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: Pesquisa e vitalismo de criação. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Rio Grande do Sul**: – UFRGS CNPq\CAPES\FAPERGS\PROPESQ-UFRGS, ano 2012, p. 01-15, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1j-88HIWsfvR6c3y8kLBhA2j2pQQpp/view>. Acesso em: 5 jan. 2023

CRESTANI, Janilde *et al.* Formação integral do ser humano: Contribuições do pensamento educacional para discutir os desafios da escola contemporânea. **Revista Uningá Review**, Maringá, ano 2018, v. 33, n. 4, p. 42-53, 2018. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/2800/2034>. Acesso em: 4 jan. 2022.

DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M.H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Rev.Gaúcha Enf.**, Porto Alegre, v.20, n.1, p. 5-25, 1999.

KRUEGER, Richard. **Designing and conducting focus group interviews**. 2002. (leaflet). Disponível em <https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>. Acesso em 10 mar 2015.

DALMASO, Alice Copetti; RIGUE, Fernanda Monteiro. **Emeralhadados educacionais: a continuidade do viver e uma educação da atenção**. Research, Society and Development, [s. l.], ano 2021, v. 10, n. 14, p. 01-13, 2021. DOI <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.21831>. Disponível em: https://www.academia.edu/61927529/Emeralhadados_educacionais_a_continuidade_do_viver_e_uma_educa%C3%A7%C3%A3o_da_aten%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 jan. 2023.

DITTRICH, Maria Glória; LEOPARDI, Maria Tereza. Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas. **Discursos fotográfico**, Londrina, ano 2015, v. 11, n. 18, p. 97-117, 2015. DOI 10.5433/1984-7939.2015v11n18p97. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Hermeneutica_Fenomenologica_um_metodo_de_compreens.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.

FERNANDES, Giselle Castro. **Ensino conteudista versus Escola atua**. 69. ed. São Paulo: Página da Educação, 1998. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=69&doc=7368>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, ano 2012, v. 8, n. 5, p. 01-17, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1EnBh2Ej2c839cCnPP0jgodlWh9o07E2k/view>. Acesso em: 5 jan. 2023.

FERRARO, J. L. Currículo, experimento e experiência: contribuições da Educação em Ciências. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 106-114, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Júnior; **Dicionário escolar da língua portuguesa**, Curitiba; Positivo, 2011.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A geração do quarto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022. 152 p. ISBN 978-65-5587-394-8.

FIGUEIRÊDO, Tânia Maria Mares; PEREIRA, Wilma Maria; OLIVEIRA, Wesley Florentino de. Os Institutos Federais sob o prisma da educação integral e integrada. **Revista Teias: Infância, Literatura e Educação**, [s. l.], ano 2015, v. 16, n. 41, p. 250-262, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24524/17504>. Acesso em: 2 jan. 2023.

FILHO, Rui Leite Berger. **Educação Profissional: Legislação Básica**. p. 1-118, jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

FREITAS, Cezar Ricardo de; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. As Concepções de Educação Integral e Integrada em John Dewey. **Trabalho & Educação**, Paraná, ano 2020, v. 29, n. 2, p. 197-215, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/19618/19740>. Acesso em: 4 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 set. 2021.

GADOTTI, Moacir, **Escola Cidadã**. 50 Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992, p. 5-69.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARCIA, Adilson de Campos de *et al.* EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ORIGEM E TRAJETÓRIA. **Voices do Vale - Publicações Acadêmicas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, em Minas Gerais – Brasil**, MINAS GERAIS, ed. 13, 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. **A minimização da formação dos jovens brasileiros**: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. *Educação (UFES)*, [S.L.], v. 42, n. 3, p. 569-584, 28 dez. 2017. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644429481>. Acesso em: 11 set. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Método de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. ISBN 978-85-386-0071-8. Disponível

em:

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TIPOS%20DE%20PESQUISA_LIVRO%20(1).pdf.
Acesso em: 16 jun. 2022.

GOMES, Róger Walteman. Por uma educação ambiental crítica/emancipatória: Dialogando com alunos de uma escola privada no Município de Rio Grande/RS. **Ciência e Natura**, Rio Grande do Sul, ano 2014, v. 36, n. 3, p. 430- 440, 3 dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/revistas,+13171-p.430+-+440%20(1).pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, [s. l.], 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 4 jan. 2022.

GROPPO, Luís Antônio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**, nº. 2, 2006. p. 15-24.

INEP. Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2017. 28 p.

INGOLD, T. 2000. **Culture, Nature, Environment: steps to an Ecology of life**. In: T.

INGOLD, **The perception of the environment: essays on Livelihood, Dwelling and Skill**. London, Routledge, p. 13-26. <https://doi.org/10.4324/9780203466025>

INGOLD, Tim. **Anthropology and/as Education**. Boston: Routledge, 2017.

INGOLD, T. (2020). **Antropologia e/como educação**. Tradução de: Vitor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. Vozes.

INGOLD, Tim. **O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>. Acesso em: jan de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI. 2019/2 – 2024/1**. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-ifes>. Acesso em: 8 jun. 2022.

INTEGRAL. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/integral/>. Acesso em 29 jun. 2022.

KOCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14 ed. rev. ampl. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n20/v06n20a03.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI. 2019/2 – 2024/1**. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-ifes>. Acesso em: 8 jun. 2022.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética: em busca de uma aproximação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. (2019). **A incalibrável competência socioemocional**. *Linhas Críticas*, 25, e24582. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24582>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582/22265>. Acesso em 18 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M.; LEMOS, M. F. & ANAYA, V. Currículo escolar e construção cultural; uma análise. **Dialogia**, São Paulo, Vol. 5, p. 145-151, 2006.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfoses da cultura liberal: ética, media e empresa**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

LOPES, João Teixeira. **A página da educação**. João Teixeira Lopes em entrevista. Disponível em: <http://www.apagina.pt/>. Acesso em: 15 jan de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação coleção magistério 2º grau. Série formação do professor**. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. **BNCC e a Reforma do Ensino Médio**. Coletiva, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-ea-reforma-do-ensino-medio-por->

elizabeth-macedo. ISSN 2179-1287.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

MAFFESOLI, M. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro: Record, 2007.p.109-120.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Luciana Rosa. Gestão democrática da educação: Os Projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 463-471, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 9 set. 2021

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Psicologia Social e Institucional, n. 26, p. 85-94, 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v8cxLQ39KgJGgqKBChvXQSg/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 53-68.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil**: Concepções e políticas, São Paulo, 2014. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

METZ, Graciela Deise *et al.* Currículo escolar, BNCC e formação integral. **Revista Cocar**: Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará, Belém, ano 2020, v. 14, n. 30, p. 1-16, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/nildeapoluceno,+Curr%C3%ADculo+escolar+BNCC+e+forma%C3%A7%C3%A3o+integral.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em Viktor Frankl**: entre o vazio existencial e o sentido da vida. Orientador: Prof. Dr. Nilson José Machado. 2015. 165 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-164230/publico/TESE.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1994.

MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo; LOPES, Frederico Antônio Mineiro. Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: das origens da Educação Profissional à criação dos Institutos Federais. **Revista Labor: Programa de Pós-graduação em Educação**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v. 2, ed. 24, p. 279 - 302, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60233/162553>. Acesso em: 11 jan. 2022.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 13, p. 369-381, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>. Acesso em: 4 jan. 2022.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. **Sentirpensar sob o olhar autopoietico**: Estratégias para reencantar a educação. **S.I.**, [S. l.], ano 2002, p. 01-20, 9 jul. 2002. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoiético.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002

MOTA, Guadalupe Corrêa. Pedagogia humanista de Paulo Freire: utopia para a travessia do tempo presente. **Revista Punto de Encuentro**: Encuentros de Paulo Freire con la comunicación, [s. l.], ano 2021, v. 10, n. 134, p. 25-28, 2021. Disponível em: <https://signisalc.org/wp-content/uploads/2021/12/Revista-Punto-de-Encuentro-Dic-2021.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MOTA, Karla Rodrigues; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Totalidade ou fragmentação? Apresentação da realidade no currículo integrado do Instituto Federal de Goiás. **Revista e-Curriculum**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. PUC/SP, São Paulo, ano 2021, v. 19, n. 2, p. 915-937, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n2/1809-3876-curriculum-19-02-915.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. Trabalho manual versus trabalho intelectual: Dualidade e historicidade na qualificação do trabalhador. **II Congresso Nacional de Educação, Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-Graduação em Educação**, s.d. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_S A1_ID4967_25082015083326.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

NOVASKI, Augusto. Fenomenologia: **O método**. Pro-Posições, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 79-85, 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2403/52-dossie-novaskia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

OLIVEIRA E SILVA, Jovânia Marques de; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem REBEn**, Brasília, ano 2008, 7 maio 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/7y7W8mcJns5c4TY4hgGBqWg/#>. Acesso em: 13 jun. 2022.

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

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília; São Paulo: Fundação Santillana; Editora Moderna, 2011. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/InstitutosFederais.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

PAIVA, Wilson Alves de. DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Educação Social**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 245-262, jan.-mar 2016. DOI 10.1590/ES0101-73302016136649. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/P5vD4ykkBYsMRStSR6YDtkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PINAR, W. F. **O que é a Teoria do Currículo?** Tradução: BARROS, Ana Paula; PINTO, Sandra; Porto, Portugal: Ed. Porto 2007.

QUARTEZANI, Mara Cristina Ramos. **Caminhos para a formação continuada no Instituto Federal do Espírito Santo com base na perspectiva dos professores dos campi situados no norte do Estado**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2015.

REIS, Leonardo Rangel dos. A educação como arte dos encontros. Estudos da infância - diálogos contemporâneos, **Revista Teias, ano 2018**, v. 19, n. 52, p. 316-331, 2018. DOI 10.12957/teias.2018.31206. Disponível em: <file:///C:/Users/1854405/Downloads/31206-111452-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHMEM, G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Relato de experiência**. Florianópolis, ano 2008, p. 779-786, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznnfzrCVv9FGXhwnGPQ7S/?format=pdf>. Acesso em: 17 jun.2022.

RESSEL, L. B.; GUALDA, D. M. R.; GONZALEZ, R. M. B. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. **International Journal of Qualitative Methods**. 1 (2) ARTICLE, SPRING 2002. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~ijqm>. Acesso em: 17 jun. 2022.

RICOEUR, Paul. **Conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1978. Disponível em: file:///C:/Users/1854405/Downloads/RICOEUR_Paul_O_Conflito_das_Interpretaco.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/29922/16104>. Acesso em: 14 mai. 2022.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Minas Gerais, n. 76, p. 232-257, 25 out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQR5c4LBvN4pgPpwJ/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2023.

RODRIGUES, Valtemir dos Santos; VERSUTI, Andrea Cristina. Multirreferencialidade enquanto procedimento de pesquisa no campo da educação. **Revista Intersaberes**, Brasília/DF, p. 153-174, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/1854405/Downloads/2279-Texto%20do%20artigo-5392-417639-10-20220421%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1854405/Downloads/2279-Texto%20do%20artigo-5392-417639-10-20220421%20(1).pdf). Acesso em: 29 abr. 2023.

ROGERS, C.R. Liberdade de aprender em nossa década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. SILVA, E.M; MORAIS, J.A; BARBOSA, I.S. As implicações da Teoria de Carl Ransom Rogers para a Educação em ciências. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências, Rev. ARETÉ**, Manaus, v.6, n.10, p.63-72, 2013.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da Educação** (1762). São Paulo: DIFEL, 1979.

SANTOS, Edméia; REIS, Leonardo Rangel dos. **O caminhar na educação: Narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação**. Paraná: Antena, 2020. 122 p. ISBN 978-65-5706-241-8. DOI 10.22533/at.ed.418202907. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JAcukeNeBEpGViaUbkYtEw5zzYlbD7K0/view>. Acesso em: 6 jan. 2023.

SÁ, Maria Roseli Gomes de. Pontos sobre currículo escolar. **Material didático utilizado para estudos sobre Currículo**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Departamento de Educação I, 2008. Digitado

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário crítico da educação; currículo. **Presença Pedagógica**, 1996. Belo Horizonte.

SANTOS, Shaiane Barcelos dos. **As competências sócioemocionais e a formação integral do estudante: uma análise da BNCC**. Orientador: Professora Maria da Graça Prediger da Piever. 2020. 71 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Cruz Alta, 2020. Disponível em: <file:///D:/MESTRADO/INVENT%20DOCUMENTAL/CAP%20TULO%2003/3.2%20-%20BNCC/AS%20COMPET%20ANCIAS%20SOCIOEMOCIONAIS%20E%20A%20FORMA%20INTEGRAL%20DO%20ESTUDANTE.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, ano 2007, v. 12, n. 14, p. 152-180, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 jan. 2023

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. Doi: 10.5212/PraxEduc. v. 9i1. 0009. **Praxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Novo ensino médio e educação integral**: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma Educação, vol. 43, núm. 3, 2018, julho-setembro, pp. 521-534. Disponível em: <file:///D:/MESTRADO/INVENT%C3%81RIO%20DOCUMENTAL/CAP%C3%8DTULO%2003/NOVO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20E%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL.pdf>. Acesso em 15.mar.2022.

SILVA, Magda Helena Ferreira Matias da. **A formação e o papel do aluno em sala de aula na atualidade**. Monografia (Graduação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR: [s. n.], 2011. 58 p. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20MAGDA%20HELENA%20FERREIRA%20MATIAS%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVA, Pedro Paulo Soares da. O princípio de "reencantar a educação" segundo Hugo Assmann. **Anais do V congresso de ANPTECRE: Religião, Direitos Humanos e Laicidade**, Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, ano 2015, v. 05, p. 1-8, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24634505-O-principio-de-reencantar-a-educacao-segundo-hugo-assmann.html>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SOBRINHO, Antônio Fávero. O aluno não é mais aquele! e agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. **Seminário Nacional: Currículo em movimento**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file#:~:text=E%20agora%2C%20Professor%3F,-%E2%80%9CJ%C3%A1%20%C3%A9%20tempo&text=A%20historicidade%20contempor%C3%A2nea%20dissolveu%20o,professor%20diante%20da%20sociedade%20semi%C3%BArgica>. Acesso em: 15 jan de 2023.

SOUZA, B. G. de; GARCIA, S. R. de O. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, Londrina, PR., ano 2022, v. 16, e83313, p. 1-21, Janeiro 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/1854405/Downloads/83313-344137-2-PB.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SOUZA, João Paulo Nogueira de; **Análise crítica sobre a introdução da Base Nacional Comum Curricular**. WebArtigos, 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/analise-critica-sobre-a-base-nacional-comum-bncc/155624>. Acesso em: 26 jun.2022.

STAROBINAS, Lilian. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De L (Orgs). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da

Cultura Digital. 2012. Disponível em: <https://1library.org/document/y49k5v0z-educacao-basica-colaboracao-estrategia-enriquecimento-processos-ensino-aprendizagem.html>. Acesso em: 13 mai.2023.

SUETH, José Candido Rifan *et al.* **A Trajetória de 100 anos dos Eternos Titãs: Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal.** Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

SÜSSEKIND, Maria Luisa. Entrevista com Willian Pinar. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 206-214, 2013. Dossiê Especial. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24376>. Acesso em: 03.mar.2022.

TAVARES, C. L. S. O Ensino investigativo como ferramenta pra despertar interesse em alunos por disciplinas profissionalizantes: Relato de Experiência.. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, 2019, v. 2, n. 17, p. e7967, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.7967. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7967/pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, PR, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. **As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público.** Disponível em: www.corposem.org/rizoma/redeafetiva. Acesso em: 05 jan. 2008.

TONEGUTTI, Cláudio Antônio. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica.** Paraná. 2016. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. Acesso em: 24 jun.2022.

TOZONI-REIS, M. F. C. Metodologia da Pesquisa. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Jacson Luís Santos de. FERRARO, José Luís. Considerações sobre educação bancária e educação progressista como libertadora a partir de Paulo Freire. **Revista Educação Básica em Foco**, [s. l.], ano 2021, v. 2, n. 3, p. 1-6, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356642746_Consideracoes_sobre_educacao_bancaria_e_educacao_progressista_como_libertadora_a_partir_de_Paulo_Freire. Acesso em: 13 jan. 2023.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. **A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político.** *Opin. Publica*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VIRGÍNIO, Nereide de Andrade; NÓBREGA, Maria Miriam Lima da. Técnica de grupo focal: caracterizando a estratégia. **Facene/Famene**. Paraíba, p. 75-82, 19 maio 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/1854405/Downloads/revista,+404-Texto+do+artigo-1212-1-11-20190918.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

WELLER, Wivian. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/juventude-e-ensino-medio-sujeitos-e-curriculos-em-dialogo,5ff61c7f-9ac1-4d14-96a2-9e00bda9aed3>. Acesso em 16 jan. 2023.

WERNECK, H. **Se Escola Boa é a Que Reprova, o Bom Hospital é o Que Mata**. Rio de Janeiro. DP&A. 2016.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Escola: Espaço De Humanização**. I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. (IFSul). Câmpus Venâncio Aires/RS, ed. 1ª, s/d. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/wiebusch.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

APÊNDICE A

PLANO DE AÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA *RACIOEMOCIONAL* NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS

Autor: Evanilton Neri de Oliveira
Coautora: Dra. Verônica Domingues Almeida

1 APRESENTAÇÃO

Este plano de ação é uma sistematização do Projeto de Intervenção (PI) homônimo, trabalho de conclusão de curso, apresentado, originalmente, ao Mestrado Profissional em Educação (MPED) do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e que tem como *locus* de ação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), campus São Mateus.

A gênese desta proposta se situa nos desejos expostos pela comunidade do IFES - Campus São Mateus, durante a participação em uma pesquisa propositiva, cujo tema surgiu dos desafios postos na contemporaneidade para a proposição de ações pedagógicas voltadas para a formação humana integral de estudantes do Ensino Médio Integrado do IFES. Assim, este plano de ação sistematiza o PI gerado em uma perspectiva inovadora, através de uma pesquisa propositiva desenvolvida em “interação com os pares da rede de educação [...] como uma intervenção articuladora. [...]” (ALMEIDA; SÁ, 2017, p. 10).

A pesquisa propositiva que gerou este plano de inovação pedagógica propôs reflexões sobre a educação voltada para uma formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional* (ALMEIDA, 2017). Debater a formação humana por essa lógica, é percorrer os limites do entendimento do ser humano como um ser multidimensional; sendo assim, é de extrema importância a institucionalização de ações pedagógicas que favoreçam esse debate e que propiciem a formação humana em uma perspectiva *racioemocional*, na qual razão e emoção são compreendidas como dimensões indissociáveis do humano e que precisam ser igualmente evidenciadas pela escola.

Desse modo, esta proposta formacional transita pelo curso de uma educação integral e integrada, que provê encaminhamentos formativos pautados nas relações

que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, com o mundo, com os outros e consigo mesmos (ALMEIDA, 2017), envolvendo posturas éticas, críticas e de respeito à diversidade e singularidades, envolvendo os interlocutores da escola, mas não limitando o processo formativo ao espaço escolar.

Considerando que a formação integral dos sujeitos envolve aspectos cognitivos e psicossociais, abarcando, inclusive, o âmbito emocional, é que esta proposta foi desenvolvida, a fim de estimular e qualificar a humanização do espaço escolar, tratando de aspectos cognitivos e emocionais, pois “[...] formar integralmente o ser humano é uma estratégia fundamental, núcleo irradiador de uma educação integral” (AGOSTINI, 2015, p. 1758) e integrada, vinculada com a vida.

Vale destacar que este Projeto de Intervenção coaduna com a missão do Ifes de:

[...] coordenar, desenvolver e acompanhar programas, projetos e ações de educação, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco **na formação integral dos estudantes, de maneira humanizada** [...]. Objetiva-se, assim, o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica que alie aprendizagem, autonomia, liberdade, bem-estar biopsicossocial e reconhecimento da diversidade humana como fator enriquecedor dos processos socioeducativos e, com isso, a garantia do direito de TODOS à Educação. (IFES, 2019, p. 96, grifo nosso)

Assim, visa potencializar, paulatinamente, a ampliação do entendimento sobre a formação humana integral, com o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, favorecendo a possibilidade de autoconhecimento e melhor aproveitamento do Ensino Médio na vida. Além disso, pretende servir de incentivo à compreensão da comunidade escolar, sobre a formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional*.

Ainda à guisa de apresentação, registra-se que este PI é uma proposta para a sistematização da formação humana integral no campus onde está sendo apresentado, vinculado a ações possíveis para dar créditos favoráveis às outras demandas que já acontecem no Ifes, campus São Mateus.

2. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Este PI está disposto em princípios que se alinham com a temática da pesquisa, fazendo parte da base desta proposta.

- **Impacto pedagógico:** Promoção de uma mudança de mentalidade no Ifes, campus São Mateus, voltada para uma proposição pedagógica inovadora que dê subsídios ao desenvolvimento de ações que contemplem a formação humana integral em uma perspectiva *racioemocional*;

- **Colaboração coletiva:** Participação voluntária da comunidade para discutir assuntos que abarcam a multidimensionalidade dos estudantes, com um foco no olhar do aluno como sujeito integral e *racioemocional*, com o objetivo de propor temáticas e ações que serão desenvolvidas ao longo dos anos;

- **Impacto na formação dos estudantes:** Contribuir para uma formação humana integral do estudante, envolvendo dimensões cognitivas e emocionais, oportunizando sua liberdade, autonomia, solidariedade, responsabilidade social e criatividade.

- **Protagonismo discente:** Promovendo suas potencialidades e a sua integralidade humana como seres *racioemocionais*, diante de uma postura inovadora, criativa, dinâmica e solidária diante do social experimentado.

3. PLANEJAMENTO

Para consolidar esta proposição foram estabelecidas, basicamente, três fases que irão nortear o seu desenvolvimento. Estas etapas deverão acontecer no início do segundo semestre de 2023, e estão descritas a seguir:

Fase 01 – Dialogar sobre a proposta com a comunidade acadêmica do Ifes campus São Mateus

- Realizar uma reunião com a equipe de gestão¹⁰ do campus para apresentar a proposta

- Apresentar o PI ao conselho de gestão¹¹ do campus, no intuito de colher respostas, sugestões e, por fim, confirmar a viabilidade da proposta.

¹⁰A equipe de gestão do campus é formada pela Diretoria Geral, Diretoria de Ensino, Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão e Diretoria de Administração e Planejamento.

¹¹ Instância colegiada de caráter consultivo e de natureza permanente, destinado a otimizar as ações de gestão da unidade. Tem por finalidade assegurar a participação dos servidores junto aos gestores, promovendo uma interação nas discussões e proposições para governança do campus, visando o

●Apresentar a proposta à toda comunidade acadêmica, que envolve os discentes, docentes e técnicos administrativos em educação.

O direcionamento dos diálogos terá o auxílio das Diretorias do campus:

- Diretoria Geral
- Diretoria de Ensino
- Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
- Diretoria de Administração e Planejamento

Fase 02 – Sensibilizar a comunidade para o tema e construir proposições iniciais

Esta fase será estruturada por momentos para estudo e discussão de temas vinculados à formação integral humana em uma perspectiva *racioemocional* e que serão considerados motes inspiradores para a construção de ações que serão desenvolvidas no campus. Estes momentos serão incluídos no calendário acadêmico a partir do segundo semestre de 2023 e serão desenvolvidos através de palestras, grupos de estudo, rodas de conversa etc... Eles terão como objetivo provocar deslocamentos iniciais para a construção de uma mentalidade pedagógica que envolva a formação humana integral, bem como deverão resultar em ações a serem desenvolvidas no campus, como exemplo, projetos de extensão, cursos de formação, criação de comissões etc...

O Projeto de Intervenção está desenhado para que a comunidade se reúna para discutir assuntos voltados para a formação humana integral, para, posteriormente, serem construídas uma gama de ações pedagógicas que contemplem a multidimensionalidade dos estudantes. Sendo assim, este plano de ação se configura como um projeto piloto para que o campus tenha a percepção da necessidade de discutir temáticas alinhadas a esta pesquisa.

Os encontros acontecerão de maneira regular e contarão com a participação de toda a comunidade acadêmica, sendo docentes, discentes¹² e técnicos administrativos em educação. A tabela abaixo explicita o cronograma da fase 2 deste plano de ação.

aprimoramento dos processos de gestão da unidade.

¹²Estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Tabela 1 – Cronograma dos encontros no Ifes campus São Mateus

DATA ¹³		MOMENTO	TEMA
2023	11/08	01 – Oficinas	Os temas serão definidos em colaboração com a comunidade do campus
	16/09	02 - Roda de Conversa	
	26/09	03 – Palestra	
	15/10	04 - Roda de conversa	
2024	A definir	05 - Formação Pedagógica	
	A definir	06 – Ação de boas-vindas	
	Demais ações a serem delineadas a partir dos momentos indicados acima		

Fonte: Elaboração do autor (2023)

Salienta-se que este cronograma será exclusivo para os períodos apresentados acima. Após o fim deste ciclo, novas demandas surgirão com o apoio sedimentado de comissões, o que veremos na terceira fase da proposta.

- **Momento 01: Oficinas**

- ✓ Objetivo: Incentivar a valorização das conquistas pessoais
- ✓ Quando: 11 de setembro de 2023 (Dia do Estudante)
- ✓ Público: Discentes
- ✓ Quantidade de participantes: Indefinido.
- ✓ Período: Turnos matutino e vespertino
- ✓ Metodologia: Serão três oficinas realizadas simultaneamente, com duração de até 1 hora cada uma. Como é o Dia do Estudante, a proposta é que as oficinas estejam alinhadas com esta temática. Uma atividade prática que possa trabalhar com a emoção e razão do estudante, através da promoção de um momento de interação coletiva.

- **Momento 02: Roda de conversa**

¹³ As datas poderão sofrer alterações diante da dinâmica pedagógica do campus.

- ✓ Objetivo: Sensibilizar a comunidade sobre temas relacionados à saúde mental.
- ✓ Quando: 16 de setembro de 2023.
- ✓ Público: Discentes e Docentes.
- ✓ Quantidade de participantes: Indefinido.
- ✓ Período: Turnos matutino e vespertino.
- ✓ Metodologia: Neste dia, estará acontecendo o evento “*Educação para a vida – Inclusão de saúde mental*”, momento propício para o desenvolvimento da atividade. Propomos que aconteçam, simultaneamente, até 3 rodas de conversas durante todo o dia, no intuito de abarcar o número máximo de participantes.

- **Momento 03: Palestra**

- ✓ Objetivo: Estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidades no espaço escolar, estimulando a socialização dos discentes no campus.
- ✓ Quando: 26 a 29 de setembro de 2023 (Semana da Educação Inclusiva).
- ✓ Público: Comunidade acadêmica.
- ✓ Quantidade de participantes: Indefinido.
- ✓ Período: Turnos matutino e vespertino.
- ✓ Metodologia: Será convidado um especialista para ministrar uma palestra que relaciona a Educação Inclusiva com a temática de Formação Humana Integral. Para saber se a palestra atingiu o seu objetivo, os participantes responderão (por meio eletrônico) questões sobre os assuntos tratados na palestra.

- **Momento 04: Roda de Conversa**

- ✓ Objetivo: Promover um diálogo com produção de possibilidades de identificar as necessidades, interesses e anseios dos estudantes dentro das salas de aulas.
- ✓ Quando: 15 de outubro de 2023 (Dia do professor).
- ✓ Público: Professores.
- ✓ Quantidade de participantes: indefinido.
- ✓ Período: turnos matutino e vespertino.
- ✓ Metodologia: Debater assuntos sobre o desenvolvimento de ações voltadas à formação humana integral nas salas de aula. Este momento poderá resultar em

uma ação como um projeto de extensão e/ou comissão para trabalhar em tema específico.

- **Momento 05: Mesa redonda**

- ✓ Objetivo: Ampliar o conhecimento sobre a formação humana integral dentro da Instituição.
- ✓ Quando: A definir (Formação Pedagógica 2024).
- ✓ Público: Comunidade acadêmica.
- ✓ Quantidade de participantes: Indefinido.
- ✓ Período: A definir.
- ✓ Metodologia: Neste dia acontecerá um debate entre especialistas que discutem assuntos ligados à formação humana integral. Terá a condução de um moderador que apresentará os especialistas, introduzirá o assunto e mediará as perguntas. O público terá direito a fazer seus questionamentos e expor as suas opiniões.

- **Momento 06: Palestra**

- ✓ Objetivo: Sensibilizar os estudantes na condução do itinerário estudantil na instituição, com autonomia, tornando-os em seres humanos éticos e responsáveis.
- ✓ Quando: A definir (Projeto Boas-Vindas)
- ✓ Público: Discentes Ingressantes.
- ✓ Quantidade de participantes: Indefinido.
- ✓ Período: Vespertino.
- ✓ Metodologia: A atividade será incluída no “Projeto Boas-Vindas”, quando acontece a recepção dos ingressantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Será convidado um palestrante para trazer um assunto que está relacionado à formação humana integral.

Vale registrar que os direcionamentos dos temas serão apresentados pela comunidade, escolhidos antecipadamente por meio de recursos digitais. A comunidade irá sugerir os temas e depois votarão na sugestão mais adequada àquele momento.

Nas palestras, oficinas e mesa-redonda poderão ser emitidos certificados de participação.

Fase 03: Estabelecer comissões

Será proposta a criação de duas comissões:

1ª – Comissão que irá discutir a criação de um espaço de acolhimento para os discentes. Um lugar de escuta do estudante, onde ele se sentirá à vontade para tratar suas emoções, dúvidas, questionamentos, decisões etc..

2ª – Comissão que terá o objetivo de gerir e dar continuidade aos momentos formativos do próximo ano (2024) que foram explanados na fase 2.

4. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Com o objetivo de conceber uma dinamização da formação humana integral no Ifes, campus São Mateus, as atividades desenvolvidas serão avaliadas. Esta avaliação estará condicionada a todo o momento do encontro, envolvendo estrutura, debate, tema abordado e sugestões de adequação. Salienta-se que a avaliação auxiliará na demanda da ação que será proposta no momento.

5. INFRAESTRUTURA

- Material de apoio para divulgação e preparação dos encontros;
- Materiais de expediente necessários para o momento;
- Sala ambientalizada e estruturada para atender a demanda
- Diárias e transporte para os convidados, caso necessário

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta é uma colaboração para sistematizar as ações de formação humana integral do Ifes, campus São Mateus. É uma proposta interventiva horizontal, que não está totalmente definida *a priori*, por considerar que os seus objetivos só serão atendidos se partir de uma construção coletiva, contando com o auxílio de toda a

comunidade acadêmica, sendo assim, é uma proposta aberta, que pode sofrer alterações e adequações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Espírito Santo. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes, 2019/2 a 2024/1**. Vitória. 2019. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/PDI_20192_a_20241.pdf. Acesso em: 10 maio. 2022.

ALMEIDA, V.D; SÁ, M. R. G.B. Concepção de intervenção em mestrado profissional em educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa– ANPED, 38.**, 2017, São Luís. Anais eletrônicos [...]. São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf. Acesso em: 15 maio.2023.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

(Resolução Nº 466/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS)

Prezado servidor/a (Professor/a e técnico administrativo em educação)

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS: PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO RACIOEMOCIONAL**”, sob a responsabilidade do pesquisador Evanilton Neri de Oliveira, residente a rua Adelino Fereguetti, 363, Guriri Norte, São Mateus-ES, CEP 29.946-120, telefone (27) 99802-1820, e-mail neri@ifes.edu.br, sob a orientação da professora Dr^a Verônica Domingues Almeida, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas-Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Ao ler o presente documento, caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para recorrer ao pesquisador a qualquer momento, para que o (a) senhor (a) fique muito bem esclarecido sobre todos os aspectos da pesquisa, inclusive, no decorrer da própria investigação, caso aceite fazer parte do estudo. Em caso de recusa, o (a) senhor (a) não será penalizado (a) de forma alguma, resguardando assim sua autonomia para decidir. Além disso, mesmo durante a pesquisa, lhe é assegurado o direito de desistir de participar dela ou de não responder a qualquer questionamento, em qualquer tempo, sem qualquer penalidade. Da mesma maneira, ao participar da pesquisa, asseguro-lhe que ela não implicará custos de deslocamento, alimentação ou qualquer outro custo para o (a) senhor (a), visto que as atividades propostas ocorrerão em horários compatíveis aos horários em que os participantes estejam presentes no Ifes-Campus São Mateus. Todavia, custos eventuais que surgirem serão assumidos pelo pesquisador.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender as possibilidades de formação humana integral de discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no campus São Mateus, visando a proposição de uma intervenção que potencialize uma educação *racioemocional* (ALMEIDA, 2017) e uma escola mais humanizada.

Assim, a pesquisa contribuirá para uma ampliação do entendimento sobre a formação humana integral, com o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, favorecendo a possibilidade de autoconhecimento e melhor aproveitamento do Ensino Médio na vida, bem como, para uma investigação que propicie a elaboração de uma proposta interventiva que sirva como incentivo à compreensão da comunidade escolar, sobre a formação humana integral, minimizando a ideia de que o foco do trabalho pedagógico no Ensino Médio deve estar voltado, exclusivamente, para a formação profissionalizante.

Esclareço ainda que pesquisa terá como recorte metodológico os alunos das turmas dos cursos integrados, os professores que lecionam nestas turmas e os técnicos administrativos em educação do Ifes, campus São Mateus. Para tanto, proponho um grupo focal, organizado na forma de roda de conversa, no qual serão utilizados para registro, o gravador de voz, a gravação em vídeo e registro de notas (diário de campo). Serão a princípio, 01 encontro, com duração de e 02 horas. Esclareço que a gravação de voz e imagem tem como finalidade a melhor descrição e análise dos dados, assim como, a identificação do perfil dos participantes no ato da análise dos dados, não sendo usado imagens ou vozes dos participantes para nenhum outro propósito. Neste sentido, como parte do processo dialógico nas rodas de conversas, discutiremos a formação integral dos alunos no EM integrado. Outrossim, discutiremos como o campus pode constituir ações que favoreçam essa formação integral.

Compreendo que a presença do pesquisador pode deixar o (a) senhor (a) desconfortável ou constrangido (a), sentindo-se avaliado (a) ou julgado (a) em suas análises e reflexões. Assim, para minimizar tal percepção, será feita uma explanação inicial, com a intenção de apresentar a justificativa, os objetivos buscados e os resultados esperados com a pesquisa-intervenção, reforçando que as contribuições dos participantes refletirão em estudos e pesquisas sobre a formação integral humana. Será enfatizado, ainda, o compromisso ético do pesquisador com os valores, crenças, culturas e opiniões dos (as) participantes; além do que, como já exposto, mesmo durante a entrevista, o (a) senhor (a) poderá expressar sua vontade de não participar ou de não responder quaisquer questionamentos, caso não se sinta interessado(a) a continuar participando ou a responder.

Importante dizer que ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante a roda de conversa, e para garantir o sigilo e preservar a sua identidade, o nome do (a) senhor (a) não será divulgado em nenhuma etapa da pesquisa. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFBA são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. Com isso os dados observados e obtidos durante os encontros serão confidenciais, com cunho exclusivo para a pesquisa e visando, posteriormente, a construção de uma proposta interventiva direcionada a toda comunidade do Ifes- Campus São Mateus.

Será assegurado local reservado para a realização do encontro do grupo focal, a fim de proporcionar aos participantes um ambiente sem constrangimentos ou interferências, para que possam emitir ou não, com total liberdade, sua opinião. Fica também garantido o seu direito de requerer judicialmente indenização ou ressarcimento em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa.

Não haverá benefícios financeiros ou premiações aos participantes. Porém, acredita-se que a participação no grupo focal será uma oportunidade singular para auxiliar na construção colaborativa da proposta interventiva, teremos apontamentos potentes quanto a caminhos para construirmos um espaço mais humanizado no Ifes – campus São Mateus.

Por fim, informo que este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao senhor/a. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. O tempo de 5 (cinco) anos poderá ser prorrogado caso você concorde em ceder seus dados a outras pesquisas, sendo necessário, para isso, novo contato para que você

forneça seu consentimento específico para a(s) nova(s) pesquisa(s). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, portador do documento de
Identidade nº _____ e do CPF nº _____
residente a _____ fui

informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS: PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO RACIOEMOCIONAL**”, de

maneira clara e detalhada, sendo esclarecidas minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

() Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados somente para esta pesquisa.

() Concordo que os dados recolhidos nesta pesquisa, sejam utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do (a) participante.

Data / /

Assinatura do (a) do (a) participante.

Assinatura do pesquisador responsável

Data / /

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, endereço: Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255, Telefone: (27) 3357-7518, e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br, <https://www.ifes.edu.br/conselhos-comissoes/comite-de-etica-em-pesquisa-do-ifes>. Poderá ainda consultar a Comissão

Nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61) 3315-5877, conep@saude.gov.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS)

(Resolução Nº 466/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS)

Prezado(a)

Seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade), está sendo convidado para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS: PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO RACIOEMOCIONAL**”, sob a responsabilidade do pesquisador Evanilton Neri de Oliveira, residente a rua Adelino Fereguetti, 363, Guriri Norte, São Mateus-ES, CEP 29.946-120, telefone (27) 99802-1820, e-mail neri@ifes.edu.br, sob a orientação da professora Dr^a Verônica Domingues Almeida, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas-Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Ao ler o presente documento, caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para recorrer ao pesquisador a qualquer momento, para que o (a) senhor (a) fique muito bem esclarecido sobre todos os aspectos da pesquisa, inclusive, no decorrer da própria investigação, caso aceite que seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) faça parte do estudo. Em caso de recusa, o (a) senhor (a) e seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) não serão penalizados (as) de forma alguma, resguardando assim sua autonomia para decidir. Além disso, mesmo durante a pesquisa, lhe é assegurado o direito de desistir da participação do seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade), ou não responder a qualquer questionamento, em qualquer tempo, sem qualquer penalidade. Da mesma maneira, asseguro-lhe que a pesquisa não implicará custos de deslocamento, alimentação ou qualquer outro custo para seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade), visto que as atividades propostas ocorrerão em horários compatíveis aos horários em que os participantes estejam presentes no Ifes-Campus São Mateus. Todavia, custos eventuais que surgirem serão assumidos pelo pesquisador.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender as possibilidades de formação humana integral de discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no campus São Mateus, visando a proposição de uma intervenção que potencialize uma educação *racioemocional* (ALMEIDA, 2017) e uma escola mais humanizada.

Assim, a pesquisa contribuirá para uma ampliação do entendimento sobre a formação humana integral, com o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, favorecendo a possibilidade de autoconhecimento e melhor aproveitamento do Ensino Médio na vida, bem como, para uma investigação que propicie a elaboração de uma proposta interventiva que sirva como incentivo à compreensão da comunidade escolar, sobre a formação humana integral, minimizando a ideia de que o foco do trabalho pedagógico no Ensino Médio deve estar voltado, exclusivamente, para a formação profissionalizante.

Esclareço ainda que pesquisa terá como recorte metodológico os alunos das turmas dos cursos integrados, os professores que lecionam nestas turmas e os técnicos administrativos em educação do Ifes, campus São Mateus. Para tanto, proponho um grupo focal, organizado na forma de roda de conversa, no qual serão utilizados para registro, o gravador de voz, a gravação em vídeo e registro de notas (diário de campo). Será a princípio, 01 encontro, com duração de 02 horas. Esclareço que a gravação de voz e imagem tem como finalidade a melhor descrição e análise dos dados, assim como, a identificação do perfil dos participantes no ato da análise dos dados, não sendo usado imagens ou vozes dos participantes para nenhum outro propósito. Neste sentido, como parte do processo dialógico nas rodas de conversas, discutiremos a formação integral dos alunos no EM integrado. Outrossim, discutiremos como o campus pode constituir ações que favoreçam essa formação integral.

Compreendo que a presença do pesquisador pode deixar o seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) desconfortável ou constrangido (a), sentindo-se avaliado (a) ou julgado (a) em suas análises e reflexões. Assim, para minimizar tal percepção, será feita uma explanação inicial, com a intenção de apresentar a justificativa, os objetivos buscados e os resultados esperados com a pesquisa-intervenção, reforçando que as contribuições dos participantes refletirão em estudos e pesquisas sobre a formação integral humana. Será enfatizado, ainda, o compromisso ético do pesquisador com os valores, crenças, culturas e opiniões dos (as) participantes; além do que, como já exposto, mesmo durante a entrevista, o seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) poderá expressar sua vontade de não participar ou de não responder quaisquer questionamentos, caso não se sinta interessado(a) a continuar participando ou a responder.

Importante dizer que ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante a roda de conversa, e para garantir o sigilo e preservar a sua identidade, o nome seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) não será divulgado em nenhuma etapa da pesquisa. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFBA são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. Com isso os dados observados e obtidos durante os encontros serão confidenciais, com cunho exclusivo para a pesquisa e visando, posteriormente, a construção de uma proposta interventiva direcionada a toda comunidade do Ifes- Campus São Mateus.

Será assegurado local reservado para a realização do encontro do grupo focal, a fim de proporcionar aos participantes um ambiente sem constrangimentos ou interferências, para que possam emitir ou não, com total liberdade, sua opinião. Fica também garantido o seu direito de requerer judicialmente indenização ou ressarcimento em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação do seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade), na pesquisa.

Não haverá benefícios financeiros ou premiações aos participantes. Porém, acredita-se que a participação no grupo focal será uma oportunidade singular para auxiliar na construção colaborativa da proposta interventiva, teremos apontamentos potentes quanto a caminhos para construirmos um espaço mais humanizado no Ifes – campus São Mateus.

Por fim, informo que este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao senhor/a. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. O tempo de 5 (cinco) anos poderá ser prorrogado caso você concorde em ceder os dados de seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) a outras pesquisas,

sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a(s) nova(s) pesquisa(s). O pesquisador tratará identidade do seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Consentimento Pós-Informação

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Responsável(is)

Nome: _____

R.G. _____

Endereço: _____

Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura - Responsável legal

Assinatura - Pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, endereço: Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255, Telefone: (27) 3357- 7518, e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br, <https://www.ifes.edu.br/conselhos-comissoes/comite-de-etica-em-pesquisa-do-ifes>. Poderá ainda consultar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61) 3315-5877, conep@saude.gov.br.

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 18 ANOS)

(Resolução N° 466/12 CNS; resolução n° 510/16 CNS)

Prezado(a)

Convidamos você para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS: PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO RACIOEMOCIONAL”**, sob a responsabilidade do pesquisador Evanilton Neri de Oliveira, residente a rua Adelino Fereguetti, 363, Guriri Norte, São Mateus-ES, CEP 29.946-120, telefone (27) 99802-1820, e-mail neri@ifes.edu.br, sob a orientação da professora Dr^a Verônica Domingues Almeida, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas-Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Ao ler o presente documento, caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para recorrer ao pesquisador a qualquer momento, para que você fique muito bem esclarecido sobre todos os aspectos da pesquisa, inclusive, no decorrer da própria investigação, caso aceite fazer parte do estudo. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma, resguardando assim sua autonomia para decidir. Além disso, mesmo durante a pesquisa, lhe é assegurado o direito de desistir de participar dela ou de não responder a qualquer questionamento, em qualquer tempo, sem qualquer penalidade. Da mesma maneira, ao participar da pesquisa, assegure-lhe que ela não implicará custos de deslocamento, alimentação ou qualquer outro custo para o (a) senhor (a), visto que as atividades propostas ocorrerão em horários compatíveis aos horários em que os participantes estejam presentes no Ifes-Campus São Mateus. Todavia, custos eventuais que surgirem serão assumidos pelo pesquisador.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender as possibilidades de formação humana integral de discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no campus São Mateus, visando a proposição de uma intervenção que potencialize uma educação *racioemocional* (ALMEIDA, 2017) e uma escola mais humanizada.

Assim, a pesquisa contribuirá para uma ampliação do entendimento sobre a formação humana integral, com o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, favorecendo a possibilidade de autoconhecimento e melhor aproveitamento do Ensino Médio na vida, bem como, para uma investigação que propicie a elaboração de uma proposta interventiva que sirva como incentivo à compreensão da comunidade escolar, sobre a formação humana integral, minimizando a ideia de que o foco do trabalho pedagógico no Ensino Médio deve estar voltado, exclusivamente, para a formação profissionalizante.

Esclareço ainda que pesquisa terá como recorte metodológico os alunos das turmas dos cursos integrados, os professores que lecionam nestas turmas e os técnicos administrativos em educação do Ifes, campus São Mateus. Para tanto, proponho um grupo focal, organizado na forma de roda de conversa, no qual serão utilizados para registro, o gravador de voz, a gravação em vídeo e registro de notas (diário de campo). Serão a princípio, 01 encontro, com duração de 02 horas. Esclareço que a gravação de voz e imagem tem como finalidade a melhor descrição e análise dos dados, assim como, a identificação do perfil dos participantes no ato da análise dos dados, não sendo usado imagens ou vozes dos participantes para nenhum outro propósito. Neste sentido, como parte do processo dialógico nas rodas de conversas, discutiremos a formação integral dos alunos no EM integrado. Outrossim, discutiremos como o campus pode constituir ações que favoreçam essa formação integral.

Compreendo que a presença do pesquisador pode lhe deixar desconfortável ou constrangido (a), sentindo-se avaliado (a) ou julgado (a) em suas análises e reflexões. Assim, para minimizar tal percepção, será feita uma explanação inicial, com a intenção de apresentar a justificativa, os objetivos buscados e os resultados esperados com a pesquisa-intervenção, reforçando que as contribuições dos participantes refletirão em estudos e pesquisas sobre a formação integral humana. Será enfatizado ainda, o compromisso ético do pesquisador com os valores, crenças, culturas e opiniões dos (as) participantes; além do que, como já exposto, mesmo durante a entrevista você poderá expressar sua vontade de não participar ou de não responder quaisquer questionamentos, caso não se sinta interessado(a) a continuar participando ou a responder.

Importante dizer que ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante a roda de conversa, e para garantir o sigilo e preservar a sua identidade, o seu nome não será divulgado em nenhuma etapa da pesquisa. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFBA são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. Com isso os dados observados e obtidos durante os encontros serão confidenciais, com cunho exclusivo para a pesquisa e visando, posteriormente, a construção de uma proposta interventiva direcionada a toda comunidade do Ifes-Campus São Mateus.

Será assegurado local reservado para a realização do encontro do grupo focal, a fim de proporcionar aos participantes um ambiente sem constrangimentos ou interferências, para que possam emitir ou não, com total liberdade, sua opinião. Fica também garantido o seu direito de requerer judicialmente indenização ou ressarcimento em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa.

Não haverá benefícios financeiros ou premiações aos participantes. Porém, acredita-se a que a participação no grupo focal será uma oportunidade singular para auxiliar na construção colaborativa da proposta interventiva, teremos apontamentos potentes quanto a caminhos para construirmos um espaço mais humanizado no Ifes – campus São Mateus.

Informo ainda que, este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra lhe será fornecida. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. O tempo de 5 (cinco) anos poderá ser prorrogado caso você concorde em ceder seus dados a

outras pesquisas, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a(s) nova(s) pesquisa(s). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, vale registrar que seus pais e/ou responsável legal estão cientes de tudo o que vai acontecer nessa pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado por ele(s)

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, portador do documento de
Identidade nº _____ e do CPF nº _____,
_____ residente a _____ fui

informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO IFES, CAMPUS SÃO MATEUS: PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO RACIONAL**”, de

maneira clara e detalhada, sendo esclarecidas minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

() Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados somente para esta pesquisa.

() Concordo que os dados recolhidos nesta pesquisa, sejam utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do (a) participante.

Data / /

Assinatura do (a) do (a) participante.

Assinatura do pesquisador responsável

Data / /

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, endereço: Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255, Telefone: (27) 3357-7518, e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br, <https://www.ifes.edu.br/conselhos-comissoes/comite-de-etica-em-pesquisa-do-ifes>. Poderá ainda consultar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61) 3315-5877, conep@saude.gov.br.

