



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO
ALICE GOULART DA SILVA

**PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS:
UMA COMPREENSÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

UBERABA-MG

2025

ALICE GOULART DA SILVA

**PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS:
UMA COMPREENSÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Área de Concentração: Educação.

UBERABA-MG

2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38p Silva, Alice Goulart da.
Professores do ensino médio integrado dos Institutos Federais: uma compreensão das competências docentes na perspectiva histórico-cultural / Alice Goulart da Silva. – Uberaba, 2025.
144 f. : il., p&b.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

1. Professores – Formação. 2. Educação baseada na competência. 3. Educação profissional. I. Aquino, Orlando Fernández. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.12

Alice Goulart da Silva

PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS
FEDERAIS: UMA COMPREENSÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 17/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ORLANDO FERNANDEZ AQUINO**
Data: 01/02/2025 11:18:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
(orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA MELLO**
Data: 18/12/2024 13:58:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mello
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos.

Documento assinado digitalmente
 **EVANDRO SALVADOR ALVES DE OLIVEIRA**
Data: 17/12/2024 20:47:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Evandro Salvador Alves de Oliveira
UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas

Documento assinado digitalmente
 **SALUA CECILIO**
Data: 01/02/2025 15:50:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
 **THIAGO REIS DOS SANTOS**
Data: 03/02/2025 14:31:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Reis dos Santos
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte infinita de perseverança e fé, pela conclusão desta etapa em minha vida!

À minha família: meus pais, Almiro e Teresinha, e meu irmão, Alan, pelo apoio e incentivos.

Aos amigos que contribuíram de forma especial para a realização deste trabalho: Simone Magela, Stella Marys, Fernanda Torres, Claudilene Chaves, Calebe Giaculi Júnior e César Vieira.

Ao professor Orlando Fernández Aquino pela orientação, pelo conhecimento compartilhado e pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa contando com suas contribuições e conhecimento.

Aos professores Maria Aparecida Mello, Evandro Salvador Alves de Oliveira, Sálua Cecílio e Thiago Reis, que se dispuseram, com seu conhecimento e competência, a participar da Banca de Defesa desta Tese.

Às professoras Neire Márcia Cunha e Juliene Silva Vasconcelos pela disponibilidade em auxiliar na composição da Banca avaliadora de suplentes.

Aos colegas de Doutorado – em especial, Heloísa Pereira, Joelma Castro e Alexandre Giarola; aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE e ao IFMG-Campus Bambuí pelo convênio firmado para realização deste curso.

Trabalho desenvolvido no âmbito da parceria interinstitucional entre o Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG Campus Bambuí e a Universidade de Uberaba - Uniube, por meio do edital de chamamento público 32/2020, para promover a qualificação e capacitação de servidores docentes e técnico-administrativos do IFMG-Campus Bambuí no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, em nível de Doutorado em Educação.

RESUMO

O tema desta tese está relacionado com a formação continuada dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A investigação buscou analisar as modificações que o tema das competências no âmbito da educação e da prática docente vêm sofrendo em seus significados em face das mudanças sociais, políticas e econômicas. Este tema vincula-se aos estudos da Linha de Pesquisa de Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba, assim como das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE) dessa Instituição de Ensino Superior (IES). Ao mesmo tempo, integra-se ao projeto de pesquisa “Necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica e Superior em Minas Gerais: um estudo diagnóstico” (Programa Pesquisador Mineiro XII-2018 - PPM XII-2018), coordenado pelo orientador desta pesquisa. O problema principal de investigação foi norteado pela interrogação: *como elaborar uma proposta conceitual, baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo, que permita uma compreensão mais pedagógica e humanizada das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, considerando o contexto de atuação desses docentes?* Assim sendo, o objetivo geral da investigação é o seguinte: *elaborar uma proposta conceitual, baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo, que permita uma compreensão mais pedagógica e humanizada das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, considerando o cenário de atuação desses docentes.* Para o cumprimento do objetivo geral realizou-se uma tese multiestudo ou *multipaper*, integrada por três artigos científicos, uma introdução geral, uma bibliografia geral e um anexo. Os três estudos que deram lugar aos três artigos científicos são os seguintes: uma revisão sistemática de literatura sobre competências docentes, no intuito de conhecer o campo de estudo; realizou-se também uma análise crítica da legislação brasileira sobre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nos IFs e sua crítica a partir dos estudiosos das políticas educacionais. A análise documental teve como objeto legislações fundamentais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Finalmente, realizou-se também um estudo que permite a compreensão das competências docentes dos professores do Ensino Médio Integrado dos IFs na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Verificou-se que predominam dois padrões globais de competências docentes: o *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), da Comissão Europeia, e o *International Society for Technology in Education* (ISTE), dos Estados Unidos. Estes padrões subordinados aos centros de poder capitalista influenciam significativamente os sistemas educativos mundiais, ao moldarem a formação docente e a educação voltadas para o mercado de trabalho. Conclui-se que no Ensino Médio Integrado é essencial promover cada vez mais a formação que valorize a integração entre saberes gerais e técnicos, potencializando o desenvolvimento completo dos estudantes, o que se relaciona com uma transformação nas políticas públicas de educação. Constatou-se que a análise das competências docentes na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural pode resultar em uma prática pedagógica mais científica e motivacional no ambiente de aprendizagem inclusivo, contextualizado e diverso.

Palavras-chave: competências docentes; Educação Profissional e Tecnológica; cursos técnicos integrados ao ensino médio; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The theme of this thesis is related to the continuing education of teachers who work in technical courses integrated into secondary education at the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The research sought to analyze the changes that the theme of competencies in the scope of education and teaching practice has undergone in its meanings in the face of social, political and economic changes. This theme is attached to the studies of the Research Line on Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process of the PPGE of the University of Uberaba, as well as the activities of the Study and Research Group on Instruction, Development and Education (GEPIDE) of this institution. At the same time, it is integrated into the research project: "Continuing education needs of teachers of Basic and Higher Education in Minas Gerais: a diagnostic study" (Minas Gerais Researcher Program - PPM XII-2018), coordinated by this research advisor. The main research problem was guided by the question: How to develop a conceptual proposal, based on the Historical-Cultural Theory and on the Theory of Study Activity, which allows a more pedagogical and humanized understanding of the teaching skills of teachers who work in technical courses integrated with High School, considering the context in which these teachers work? Therefore, the general objective of the research is what follows: To develop a conceptual proposal, based on the Historical-Cultural Theory and on the Theory of Study Activity that allows a more pedagogical and humanized understanding of the teaching skills of teachers who work in technical courses integrated with High School, considering the context in which these teachers work. In order to fulfill the general objective, a multi-study or multi-paper thesis was carried out, consisting of three scientific articles: a general introduction, a general bibliography and an appendix. The three studies that gave rise to the three scientific articles are the following: a systematic literature review about teaching skills, with the aim to understand the area of study; a critical analysis of Brazilian legislation on technical courses integrated into high school at Federal Institutes of Education, Science and Technology was also carried out, as well as its critique from scholars of educational policies. The documentary analysis focused on fundamental legislation for Professional and Technological Education. Finally, it was also carried out a study aiming to understand the teaching skills of Integrated Secondary Education teachers at Federal Institutes from the perspective of Historical-Cultural Theory. It was found that two global standards of teaching skills predominate: the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) of the European Commission and the International Society for Technology in Education (ISTE) of the United States. These standards, subordinated to the centers of capitalist power, significantly influence global education systems by shaping teacher training and education geared towards the job market. We concluded that in Integrated Secondary Education it is essential to increasingly promote training that values the integration of general and technical knowledge, enhancing the complete development of students, which is related to a transformation in public education policies. It was found that the analysis of teaching skills from the perspective of Historical-Cultural Theory can result in a more scientific and motivational pedagogical practice in an inclusive, contextualized and diverse learning environment.

Keywords: teaching competencies; Professional and Technological Education; Technical courses integrated into secondary education; Historical-Cultural Theory.

RESUMEN

El tema de esta tesis está relacionado con la formación continua de profesores de cursos técnicos integrados a la enseñanza media en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs). La investigación buscó analizar los cambios que el tema de las competencias en la educación y la práctica docente han sufrido en sus significados frente a los cambios sociales, políticos y económicos. Este tema está vinculado a los estudios de la Línea de Investigación Desarrollo Profesional, Trabajo Docente y Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad de Uberaba, así como a las actividades del Grupo de Estudio e Investigación en Instrucción, Desarrollo y Educación (GEPIDE) de esta Institución de Educación Superior (IES). Paralelamente, forma parte del proyecto de investigación “Necesidades de formación continua de los profesores de enseñanza primaria y superior en Minas Gerais: un estudio de diagnóstico” (Programa Investigador de Minas Gerais - PPM XII-2018), coordinado por el supervisor de esta investigación. El problema principal de la investigación fue orientado por la pregunta: *¿cómo desarrollar una propuesta conceptual, basada en la Teoría Histórico-Cultural y en la Teoría de la Actividad de Estudio, que permita una comprensión más pedagógica y humanizada de las competencias docentes de los profesores de cursos técnicos integrados a la enseñanza media, considerando el contexto en que estos profesores actúan?* Como tal, el objetivo general de la investigación es: *desarrollar una propuesta conceptual, basada en la Teoría Histórico-Cultural y en la Teoría de la Actividad de Estudio, que permita una comprensión más pedagógica y humanizada de las competencias docentes de los profesores de cursos técnicos integrados en la enseñanza media, considerando el escenario en que estos profesores actúan.* Para cumplir el objetivo general, se realizó una tesis multiestudio o multipaper, compuesta por tres artículos científicos, una introducción general, una bibliografía general y un apéndice. Los tres estudios que sirvieron de base para los tres artículos científicos son los siguientes: una revisión sistemática de la literatura sobre competencias docentes, con el fin de conocer el campo de estudio; un análisis crítico de la legislación brasileña sobre cursos técnicos integrados a la enseñanza media en los IFs y su crítica por parte de estudiosos de la política educativa. El análisis documental se basó en la legislación fundamental para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). Por último, también se realizó un estudio para comprender las competencias docentes de los profesores de la Enseñanza Secundaria Integrada en los IFs desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural. Se constató que predominan dos estándares globales de competencias docentes: el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), de la Comisión Europea, y el de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE), de Estados Unidos. Estos estándares, subordinados a los centros de poder capitalista, influyen significativamente en los sistemas educativos del mundo al configurar la formación del profesorado y la educación para el mercado laboral. Se concluye que en la Enseñanza Secundaria Integrada es fundamental promover cada vez más una formación que valore la integración de los conocimientos generales y técnicos, potenciando el desarrollo integral de los alumnos, lo que se relaciona con una transformación de las políticas públicas de educación. Se constató que el análisis de las competencias docentes desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural puede resultar en una práctica docente más científica y motivadora en un ambiente de aprendizaje inclusivo, contextualizado y diverso.

Palabras clave: competencias docentes; Formación Profesional y Tecnológica; cursos técnicos integrados en la enseñanza secundaria; Teoría Histórico-Cultural.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EXPLORANDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES: UMA REVISÃO DE ESCOPO	16
1.1 Introdução	17
1.2 Metodologia.....	22
1.3 Resultados e discussão.....	24
<i>1.3.1 O tratamento das competências docentes nas dissertações selecionadas como fontes de evidências</i>	<i>24</i>
<i>1.3.2 O tratamento das competências docentes nas teses selecionadas como fontes de evidências</i>	<i>29</i>
<i>1.3.3 O tratamento das competências docentes nos artigos selecionados como fontes de evidências</i>	<i>36</i>
1.4 Considerações finais	42
1.5 Referências	44
2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E AS COMPETÊNCIAS DOCENTES DOS PROFESSORES: UMA SÍNTESE CRÍTICA	51
2.1 Introdução	52
2.2 Metodologia.....	53
2.3 Resultados e discussão.....	54
<i>2.3.1 Os percursos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e sua proposta de formação</i>	<i>54</i>
<i>2.3.2 Compreendendo as competências docentes para atuação nos cursos técnicos integrados</i>	<i>66</i>
2.4 Considerações finais	75
2.5 Referências	77
3 COMPETÊNCIAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	84
3.1 Introdução	85
3.2 Metodologia.....	86
3.3 Resultados e discussão.....	91

<i>3.3.1 Compreendendo o conceito de competência docente.....</i>	<i>91</i>
<i>3.3.2 A atividade docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: uma possibilidade..</i>	<i>96</i>
<i>3.3.3 Proposta conceitual para melhorar a compreensão das competências docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</i>	<i>98</i>
<i>3.3.3.1 Dominar a situação social de desenvolvimento do estudante.....</i>	<i>98</i>
<i>3.3.3.2 Organizar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a idade psicológica dos alunos.....</i>	<i>100</i>
<i>3.3.3.3 Organizar o processo de ensino-aprendizagem com foco na formação dos conceitos científicos</i>	<i>103</i>
<i>3.3.3.4 Trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos estudantes.....</i>	<i>105</i>
<i>3.3.3.5 Dominar os componentes da Teoria da Atividade no contexto pedagógico</i>	<i>107</i>
<i>3.3.3.6 Coordenar a Atividade de estudo para a aprendizagem dos alunos</i>	<i>111</i>
3.4 Considerações finais	115
3.5 Referências	118
CONCLUSÕES GERAIS	118
REFERÊNCIAS GERAIS	127
Anexo A - Fontes de evidências selecionadas para o estudo correspondente ao primeiro artigo.....	142

INTRODUÇÃO

O tema geral desta tese está relacionado com a formação inicial e contínua dos professores dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O assunto deriva-se da preocupação da academia com o desenvolvimento profissional docente, de acordo com as mudanças históricas, políticas e educacionais, assim como com as transformações no mundo do trabalho.

Este tema vincula-se aos estudos da Linha de Pesquisa de Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), assim como das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE) desta Instituição de Ensino Superior (IES). Ao mesmo tempo, integra-se ao projeto de pesquisa: “Necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica e Superior em Minas Gerais: um estudo diagnóstico” (PPM XII-2018), coordenado pelo orientador da pesquisa.

A escolha do tema partiu, inicialmente, da interpretação das necessidades desse corpo docente, uma vez que exerci minha atividade profissional como professora em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio desde minha formação em Letras (2004) e, posteriormente (a partir de 2010 até o presente), como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) Campus Bambuí, sendo coordenadora do Setor Pedagógico da Instituição durante 6 anos. Diante dessa atividade, minha atuação possibilitou-me reconhecer as especificidades e desafios dessa modalidade de ensino, assim como o compromisso dos docentes com a formação integral dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Cabe destacar que a realização desse curso de Doutorado, que contribui e modifica de forma significativa meu desenvolvimento pessoal e profissional, foi possível mediante convênio firmado entre o IFMG Campus Bambuí e a UNIUBE, sendo que puderam participar do processo seletivo docentes e servidores técnicos administrativos da instituição, o que tem resultado em parcerias produtivas e na construção de conhecimento diante dos desafios da educação, em especial da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em um sentido amplo, e para fazer uma reflexão e análise das competências docentes para professores dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, buscou-se como objetivo analisar as modificações que o tema das competências no âmbito da educação e da prática docente vem sofrendo em seus significados, desdobramentos e interpretações diante das

mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas, assim como dos atuais desafios e problemas da educação.

A tese apresenta uma estrutura não convencional, constituída na apresentação de três seções redigidas na forma de artigos, sendo que cada um deles apresenta sua própria Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Finais e Referências. Cada seção é o resultado de um estudo específico, que deu lugar ao seguinte, até serem criadas as condições para elaboração da proposta conceitual de análise da prática docente – baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo – enquanto possibilidade pedagógica para professores do Ensino Médio integrado dos IFs. Assim, a tese está integrada por introdução, conclusões e referências gerais, além de um anexo.

O enfoque metodológico orientou-se pela dialética materialista, principalmente de Marx, que destaca o caráter materialista da história e do pensamento humano, uma vez que os homens se diferenciam dos animais pela consciência, assim como pela produção de seus meios de existência, ou seja, da vida material que criam (Marx; Engels, 2007). Neste sentido, abordamos a perspectiva marxista, uma vez que os princípios que elucidam o desenvolvimento social (incluído o âmbito educacional) podem ser condensados nas expressões materialismo histórico e dialético, sendo que o primeiro indica o percurso teórico orientado pela dinâmica da realidade social e o segundo situa-se na forma de abordar essa realidade, considerando sua historicidade, movimento e transformação (Minayo, 2014).

Dessa forma, na Seção 1, “Explorando o conceito de competências docentes: uma revisão de escopo”, utilizou-se o método da revisão sistemática de literatura, de acordo com a Extensão PRISMA-ScR, *Extension for Scoping Review* (Tricco *et al.*, 2018), com o objetivo de entender a dimensão conceitual sobre as competências docentes na atualidade. Estes autores expõem que as revisões de alcance simbolizam o compêndio do conhecimento, ao seguir um rigor sistemático para indicar evidências sobre um assunto e conhecer seus conceitos principais, ideias, mas também possibilitam o que ainda pode-se descobrir sobre o tema (Tricco *et al.*, 2018). Assim, essa forma de pesquisa permite avaliar a temática de forma ampla, apresentando uma abordagem qualitativa e informativa e dando condições de identificar possíveis lacunas e novas possibilidades para estudos posteriores. Da mesma forma, este estudo permitiu elaborar o problema de pesquisa da tese, assim como seu objetivo geral¹.

¹ Um detalhamento completo da metodologia utilizada neste estudo está disponível na referida seção.

Na Seção 2, “O ensino médio integrado e as competências docentes dos professores: uma síntese crítica”, utilizou-se um enfoque qualitativo, exploratório e descritivo. Foram utilizados dois procedimentos metodológicos relacionados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Dessa forma, realizou-se o levantamento da bibliografia e de suas informações; a análise do material e a síntese que integrou as reflexões e proposições diante do tema de estudo sobre o Ensino Médio Integrado; e as competências docentes.

O trabalho com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento constante de apreensão dos objetivos, de verificação das etapas, de leitura, de indagações e de interlocução minuciosa com o conteúdo bibliográfico (Lima; Mioto, 2007). Da mesma forma, neste estudo utilizou-se também a pesquisa documental. Conforme reflete Cellard (2008), o documento resulta de textos escritos, manuscritos ou impressos, ou seja, arquivos oficiais e documentos públicos ou privados. O autor complementa que trata-se de fontes primárias e secundárias que são exploradas e não criadas no âmbito da pesquisa.

O estudo permitiu a análise crítica de legislações educacionais relacionadas, principalmente, à EPT no país. Este delineamento permitiu a escolha, leitura, estudo e análise do objeto de estudo das competências docentes, de acordo com abordagens de autores com diferentes posições teóricas e alguns que utilizam o enfoque dialético-materialista e da Teoria Histórico-Cultural. Considera-se que o diálogo desses autores com os documentos normativos da EPT é muito rico, o que permitiu à autora o aprofundamento no tema. Os objetos de análise que pertencem ao campo da EPT foram: o Decreto nº 5.154/04, que integrou a Educação Básica com a Educação Profissional; a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Lei 12.711/2012, também reconhecida como Lei de Cotas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2022).

Os referidos documentos foram analisados de forma crítica e em diálogo com autores que alinham-se ao fortalecimento e consolidação dos IFs, como Saviani (1989, 2007), Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005), Machado (2008) e Kuenzer (1995, 2007). Estes autores argumentam que os padrões pedagógicos constroem-se de maneira histórica e de acordo com as mudanças no mundo do trabalho e das relações sociais, daí a necessidade de romper com essa lógica

determinante buscando a superação de uma formação que atenda às demandas do mercado de trabalho na perspectiva neoliberal.

Assim, os resultados dos dois primeiros estudos permitiram a melhor determinação do *problema geral da pesquisa* de doutorado, o qual formula-se da seguinte maneira: *como elaborar uma proposta conceitual, baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo, que permita uma compreensão mais pedagógica e humanizada das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, considerando o contexto de atuação destes docentes?* De acordo com esse problema de investigação, o *objetivo geral* é: *elaborar uma proposta conceitual, baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo, que permita uma compreensão mais pedagógica e humanizada das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, considerando o cenário de atuação destes docentes.*

Objetivos específicos:

- a) realizar uma revisão sistemática de literatura, segundo a Extensão PRISMA ScR (Tricco *et al.*, 2018), no intuito de conhecer o campo de estudo, precisar o estado do conhecimento e determinar o problema da pesquisa;
- b) construir o quadro legal da investigação, com base na legislação brasileira, sobre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e, de forma mais geral, sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em diálogo com os autores que trabalham estes temas;
- c) fundamentar a proposta conceitual de compreensão de competências docentes baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo.

Por fim, a Seção 3, “Competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao ensino médio: um olhar a partir da teoria histórico-cultural”, contempla as especificidades da formação e atuação docentes nos cursos técnicos integrados, aspectos relacionados a essa habilitação e atividade profissional, assim como o desafio da formação integral. Além disso, trata da ação docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ao considerar o processo de desenvolvimento humano na esfera social, determinada por condições históricas e culturais, como característica determinante na formação que compreende o homem como um sujeito integral e na mediação docente com objetivos voltados a essa compreensão de formação. A metodologia utilizada foi baseada no materialismo histórico-dialético, considerando os aspectos sociais e a importância dos processos históricos, culturais e políticos construídos pelos homens no decorrer do tempo. Complementarmente, foram utilizados dois

tipos de pesquisa – documental e bibliográfica –, de forma que os materiais selecionados foram analisados de forma crítica e reflexiva, no sentido de relacionar a atividade docente voltada para a formação integral e considerando os aspectos sociais determinantes em um diálogo constante com a didática desenvolvimental.

Como explica Longarezi (2017, p. 192), a didática desenvolvimental constitui-se quando “ensina-se na zona de possibilidade do sujeito, com o grau de dificuldade possível para que ele seja impulsionado a fazer e pensar aquilo que ainda não o faz e pensa. É isso que o potencializa e o coloca na possibilidade do desenvolvimento”. Esta didática compreende o sentido da Aprendizagem Desenvolvimental, termo que teve origem no final da década de 1970 ao representar uma postura teórica e metodológica relacionada à função que a educação e a aprendizagem realizam no desenvolvimento psíquico das crianças quando são organizadas adequadamente (Puentes, 2023).

Diante do exposto, acredita-se que esta tese é relevante para o avanço do conhecimento científico na área de educação porque ela aporta três resultados teóricos da investigação educativa (Armas Ramírez *et al.*, 2003; Deroncele Acosta, 2022) consistentes em três artigos que são resultado dos três estudos conexos que a integram. Os três estudos, no seu conjunto, permitiram a solução do problema científico proposto em relação à compreensão das competências docentes no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que esta pesquisa consistiu em percursos, propostas e resultados teóricos que estabelecem conexão direta com a prática docente.

A estrutura da tese e o trabalho realizado durante a pesquisa e a elaboração de cada um dos artigos é um dos aspectos mais enriquecedores desta experiência, já que se tem realizado um trabalho colaborativo e horizontalizado, baseado no diálogo científico e na cooperação entre orientanda e orientador, em uma espécie de equipe pequena de investigação. Isto responde a uma concepção de formação doutoral que vem sendo desenvolvida pelo orientador da tese e seus orientandos no PPGE da UNIUBE.

1 EXPLORANDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES: UMA REVISÃO DE ESCOPO²

RESUMO: Este estudo busca refletir sobre as competências que os professores devem dominar para o exercício da profissão docente, com foco na dimensão conceitual delas. O objetivo da pesquisa foi compreender a conceitualização das competências docentes a partir de pesquisas realizadas entre 2017 e 2021. A metodologia usada foi a revisão sistemática de literatura, na variante da extensão PRISMA-ScR, para as revisões de alcance, de acordo com Tricco *et al.* (2018). Procuraram-se teses, dissertações e artigos científicos dos últimos cinco anos (2017-2021) nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e Scopus. Os critérios de elegibilidade foram os seguintes: a) marco temporal dos últimos cinco anos (2017-2021); b) textos em conformidade com os descritores definidos; c) textos em língua portuguesa; e d) pesquisas tanto teóricas como aplicadas na esfera das competências dos professores. Foram observadas a complexidade e as variações de sentido do termo encontradas, uma vez que este relaciona vários elementos, fatores e determinações que podem ser mobilizados pelo docente frente a diversas situações diante das mudanças sociais e educacionais.

Palavras-chave: competências docentes; cursos técnicos integrados ao ensino médio; Institutos Federais de Educação.

ABSTRACT: This study aims to reflect on the competencies that teachers must master for the practice of the teaching profession, focusing on their conceptual dimension. The objective of the research was to understand the conceptualization of teaching competencies, based on studies conducted between 2017 and 2021. The methodology employed was a systematic literature review, following the PRISMA-ScR extension for scoping reviews, as proposed by Tricco *et al.* (2018). Theses, dissertations, and scientific articles from the last five years (2017-2021) were retrieved from the following databases: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Thesis and Dissertations Catalog, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), SciELO, and Scopus. The eligibility criteria included: a) a temporal scope covering the last five years (2017-2021); b) texts aligned with the predefined descriptors; c) texts written in Portuguese; d) both theoretical and applied research within the field of teaching competencies. The study also examined the complexity and variations in the meaning of the term, as it encompasses several elements, factors, and determinations that can be mobilized by teachers in response to diverse situations arising from social and educational changes.

Keywords: teaching competencies; integrated technical courses at the high school level; Federal Institutes of Education.

² Uma primeira versão deste texto foi publicada como capítulo de livro em: AQUINO, O. F.; SOUZA, T. Z. *Scoping review: sete temas sobre docência em revisão*. Curitiba: Appris, 2024. p. 171-208.

1.1 Introdução

O tema das competências docentes tem a maior relevância para a elaboração dos currículos escolares, para os processos de ensino-aprendizagem e para a formação dos professores. O assunto vem sendo tratado na literatura especializada desde a década de 1960. Montse e Romeu (2022) e renomados autores como Zabala (1998), Perrenoud (1999, 2014), Zabala (2003) e Zabala e Arnau (2010) têm-se debruçado sobre o tema. Ao mesmo tempo, organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm produzido diretrizes geralmente acatadas pelos sistemas educativos em diferentes partes do mundo.

Perrenoud (1999, p. 7) define que competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor entende as competências como uma maneira eficaz de enfrentar situações concretas, por meio da associação da consciência com recursos intelectuais como saberes, capacidades, condutas, conhecimentos e valores, de forma rápida, inovadora e articulada (Perrenoud, 1999). O investigador explica as seguintes competências docentes: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2014).

Essas capacidades expressam várias dimensões e contextos de atuação docente, como: a necessidade de relacionar os conteúdos aos objetivos de aprendizagem; considerar o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho por pesquisas, projetos e situações-problema; e reconhecer a avaliação como processo contínuo, inclusive a avaliação das competências desenvolvidas pelo aluno. Nesse cenário, o docente deve atuar de acordo com a heterogeneidade da turma e estimular a cooperação entre os alunos, provocar o desejo de aprender e envolvê-los no ambiente educacional e nas atividades pedagógicas da escola. Essas práticas compreendem: analisar fatos complexos e situações profissionais; trabalhar em projetos que envolvam recursos da escola e incentivar a participação de outros segmentos (pais, bairro etc.); utilizar as ferramentas digitais de acordo com os objetivos de ensino; impedir formas de violência, preconceitos e discriminações de várias naturezas e valorizar o respeito; e conduzir o

desenvolvimento profissional de competências considerando a formação coletiva no ambiente escolar.

As percepções apresentadas por Perrenoud (2014) podem ser relacionadas com os conceitos apresentados por Zabala e Arnau (2010), uma vez que estes autores destacam que as competências possibilitam ao indivíduo resolver diversas situações de sua realidade. Os dois professores ainda argumentam que competência é a presença de estruturas mentais e intelectuais que possibilitam a ação, capacidade esta usada para resolver situações reais e difíceis de maneira eficiente e rápida sendo, para isso, necessária a articulação de saberes, valores e ações integradas. Os autores afirmam que capacidades e condutas estão associadas às competências, uma vez que elas precisam estar relacionadas com saberes para que se efetive uma prática competente.

Por sua vez, Zabalza (2003) define as competências como uma formação de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para realizar alguma atividade. Nesta perspectiva, as competências do professor implicam nos seguintes pontos: seleção e organização de conteúdos disciplinares; apresentação de informações e explicações compreensíveis; gerenciamento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); desenho da metodologia e organização das atividades; comunicação-relacionamento com os alunos; elaboração de tutoriais; condução de processos de avaliação da aprendizagem; reflexão; pesquisa; e trabalho em equipe, buscando a identificação com a instituição onde se atua.

Na ótica de Zabalza (2003), é relevante que os professores desenvolvam competências adequadas e atualizadas para lidar com os desafios da educação contemporânea, como a questão das TICs e do relacionamento professor-aluno. O autor destaca que as competências não se limitam ao domínio de conteúdo específicos, compreendendo também habilidades e atitudes que os docentes devem apresentar para uma atuação mais efetiva e transformadora na vida dos alunos. Ressalta-se a importância da capacidade de planejar e organizar o fazer pedagógico, da criação de ambientes de aprendizagem inclusivos por meio da utilização de recursos tecnológicos e metodologias criativas, além da avaliação do processo de ensino-aprendizagem de maneira ordenada e reflexiva, assim como o estabelecimento de uma comunicação eficaz com os alunos, com foco no aprimoramento da qualidade da educação.

A partir do estudo desses autores, identifica-se que Philippe Perrenoud (1999, 2014) é considerado como um dos pensadores que oferece base teórica à corrente de pensamento didático-pedagógico denominada Pedagogia das Competências. Esta expressão originou-se na crise estrutural do sistema capitalista, que precisava encontrar diferentes possibilidades para

continuar predominante, dada a necessidade de formação de um trabalhador com maior qualificação, que precisava adequar-se às novas exigências da produção do mercado. Esta Pedagogia propõe um modelo educativo formado por diversas teorias e procedimentos que focam no desenvolvimento de competências específicas, sendo a educação compreendida de forma abrangente: ensino formal, fundamental, superior, profissional etc.

Conforme aponta Araújo (2001), a Pedagogia das Competências é definida como uma abordagem que objetiva promover a reorganização da afinidade entre a educação profissional e o sistema produtivo, de acordo com princípios que garantam as demandas de força de trabalho atuais de empresas estruturadas de acordo com a produção flexível, configurando um contexto econômico e político relacionado à educação.

Por sua parte, a Unesco (2000) conceitua as competências como um conjunto de conhecimentos, capacidades, interpretações e comportamentos mobilizados para a resolução de problemas profissionais. Na interpretação da Unesco (2000), ser competente resulta em ser capaz de realizar uma atividade profissional, resolver questões ou desenvolver projetos em tempo hábil, aliado a saberes conceituais relevantes e com várias capacidades de ação e ligação, com vistas a obter resultados com qualidade. As competências permitem compreender o que está sendo feito e ter consciência dos resultados, como avaliar a ação. Por fim, ser competente significa ter a capacidade de aprender e criar novos saberes, de modo que, no contexto educacional, o docente deve atualizar seus conhecimentos e saberes para desenvolver habilidades de forma contínua ao se qualificar e ter aptidões para o desempenho de sua atividade.

O direcionamento do trabalho da Unesco, em relação à formação de professores em Mídia e Tecnologias de Informação e Comunicação, abrange a integração das TICs na educação como recursos educativos, assim como a integração curricular da literacia midiática e informacional no ensino obrigatório (Gutiérrez-Martín; Pinedo-González; Gil-Puente, 2022). Conforme aponta Baccin (2018), de acordo com os pressupostos da Unesco, as tecnologias digitais exigem novos papéis para o docente, outras pedagogias e diferentes técnicas de treinamento. Dessa forma, essas habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas situam-se nas reformas do ensino e em projetos que parecem estar ordenados com as diretrizes encaminhadas pelo Banco Mundial – por exemplo, quando afirma-se a necessidade de realizar uma grande reforma na educação para formação de capital humano e estímulo do crescimento econômico.

Como apontam Nascimento e Cecílio (2023, p. 11),

a teoria do capital humano, ao mesmo tempo que incentiva a qualificação dos docentes, para melhor adaptá-los ao processo produtivo, contribui e/ou acaba os considerando como “mão de obra” moldável e a ser absorvida no mercado de trabalho, podendo evidenciar defeitos e limites dos sujeitos, intensificando a desigualdade, as discriminações e o sofrimento de alguns, quando comparados ao que apresentam maior “capital humano” e se distinguem em relação aos demais.

De acordo com a OCDE (2014), as competências constituem-se em habilidades, conhecimentos, ações e valores necessários para que as pessoas possam se engajar de forma efetiva na vida nos aspectos pessoal e profissional. Tal visão compreende competências intelectuais como a leitura, a escrita e a matemática, além de capacidades sociais como a comunicação e o trabalho em equipe. Assim, a OCDE considera essenciais determinadas competências para o êxito individual, social e com o viés econômico, indicando a importância de se aprender ao longo da vida para atender às demandas globais do mercado de trabalho e de desenvolvimento. Em seu trabalho, intitulado “Uma abordagem estratégica das políticas de competências”, a Organização afirma que as pessoas necessitam de competências funcionais e comportamentais que as auxiliem no sucesso no mercado de trabalho, assim como competências que resultem em contribuições para melhores resultados sociais e para a construção de sociedades mais coesas e tolerantes (OCDE, 2014). Nesta percepção, competências (ou habilidades) são definidas como “um grupo de conhecimentos, atributos e capacidades que podem ser aprendidas e que possibilitam que os indivíduos realizem uma atividade ou tarefa de forma bem-sucedida e consistente” (OCDE, 2014, p. 12).

Embora a OCDE tenha uma abordagem abrangente para o desenvolvimento de competências, existem críticas sobre suas perspectivas, como a ênfase nas habilidades cognitivas e técnicas, em prejuízo de capacidades socioemocionais. Outro ponto é a prática de valorizar a aprendizagem de acordo com padrões determinados e com foco na avaliação, o que pode comprometer a inovação, a diversidade e a criação no processo de ensino. De acordo com Pereira (2018), esta Organização avançou na conformação de propostas educativas em uma visão de educação instrumental, propícia às regras econômicas, que buscam ajustar os sistemas educacionais aos serviços de um padrão de desenvolvimento que serve aos interesses do capital financeiro internacional. As intenções da OCDE estariam baseadas nos fundamentos da sociedade do conhecimento e da informação e na teoria do capital humano, conforme a concepção de competências e habilidades, de forma relacionada às exigências do processo de acumulação flexível do modo de produção capitalista. Pode-se observar que os documentos dos organismos internacionais, como a OCDE, podem expressar determinada visão de mundo, de

sujeito e de história, não indicando somente diretrizes para educação, mas articulando interesses ao projetar políticas e produzindo intervenções sociais determinadas (Evangelista, 2012).

Conforme argumenta Pereira (2018), desde o ano 2000, sucessivas gestões do Governo Federal do Brasil acentuaram as relações com a OCDE, sendo que essa relação reforça a tríplice gestão na esfera da educação (nacional, estadual e municipal), em uma estrutura de poder na qual incluem-se os setores empresariais, que buscam ampliar os ganhos, comprometendo os direitos dos trabalhadores da educação e sua autonomia. Esta forma de administração também fere e fragiliza conquistas de legislações educacionais já estabelecidas, como o princípio da gestão democrática e da participação ativa das comunidades acadêmicas nos processos de avaliação da qualidade do ensino, bem como na tomada de decisões e no norteamo de políticas que interessam às escolas públicas.

Esse panorama dialoga diretamente com a proposta de situar a educação no campo do serviço, embora sua natureza e finalidade constituam-se como um direito social. Por outro lado, as instituições de ensino são estruturadas como organizações, e não como instituições sociais que possibilitam a inclusão e o desenvolvimento humano.

Assim, podemos estabelecer a relação com a ideologia da competência que, segundo Chaui (2014), estrutura-se de acordo com o funcionamento da organização e das mencionadas leis do mercado. Nesse cenário, a organização presume uma racionalidade em que a ação não baseia-se na reflexão da racionalidade dos fins da ação. Por isso, na esfera educacional, considera-se a instituição de ensino enquanto uma organização, partindo-se da prática da administração somente. Como aponta Gomes (2019), a educação transforma-se em um negócio, um produto, ao invés de uma possibilidade de aperfeiçoamento individual, inclusão ou desenvolvimento de um país.

Diante do exposto, acredita-se ser necessário o aprofundamento na análise crítica do tema das competências docentes na educação, sendo fundamental continuar denunciando a ingerência do capitalismo neoliberal na educação, com a finalidade de formar mão de obra para a manutenção do *status quo* do capitalismo transnacional, amparando-se no discurso da Pedagogia das Competências, dentre outros artifícios. É necessária a reformulação da Teoria Pedagógica das Competências docentes, com foco na formação multilateral dos sujeitos, para o qual o enfoque histórico-cultural da Pedagogia e da Didática podem trazer enormes contribuições.

Para a realização dessa tarefa de reflexão crítica do tema das competências docentes, inicialmente, impõe-se uma revisão de literatura sobre a problemática das competências

docentes, que permita dar resposta às seguintes questões: *quais são os tipos de competências, principalmente atribuídas aos professores, e como elas se conceitualizam nas pesquisas sobre o tema no período de 2017 a 2021?* De acordo com estas questões, o *objetivo geral* do presente estudo é *identificar e conceitualizar as competências docentes principalmente atribuídas aos professores a partir das pesquisas realizadas no quinquênio 2017-2021*.

1.2 Metodologia

O método que viabilizou a realização da pesquisa foi a revisão sistemática de literatura, na variante da Extensão PRISMA-ScR, *Extension for Scoping Review* (Tricco *et al.*, 2018). Os autores argumentam que as revisões de alcance são uma forma de compêndio do conhecimento que seguem uma conduta sistemática para traçar evidências sobre um tema e descobrir os principais conceitos, ideias, fontes e o que ainda pode-se conhecer sobre o assunto (Tricco *et al.*, 2018). Esse tipo de investigação permite avaliar o tema de forma ampla e identificar os principais conceitos de um tópico por meio de sua literatura. Outra característica que pode ser destacada nessa forma de revisão é que ela apresenta uma abordagem informativa, mais qualitativa, possibilitando a identificação de lacunas, novas hipóteses e um norteamento para estudos futuros.

Segundo Chambergo-Michilot, Diaz-Barrera e Benites-Zapata (2021), a revisão de escopo não se propõe a identificar um único desenho de estudo, mas pode incluir vários caminhos e possibilidades. Assim, esta técnica de estudo e pesquisa consiste em uma exploração mais vasta das evidências ao incluir os estudos que respondem a questões de investigação, sejam eles estudos teóricos ou empíricos.

Para a realização da pesquisa, elaborou-se um protocolo contendo os objetivos, as bases de dados a serem pesquisadas, os descritores, os critérios de elegibilidade das fontes e as formas de organização da informação para sua análise; este protocolo, por ser de uso interno dos pesquisadores, não foi publicado na *web*. Os critérios de elegibilidade dos textos foram os seguintes: a) as teses, as dissertações e os artigos científicos que correspondem ao marco temporal de 2017-2021; b) os textos que estavam em consonância com os descritores que foram definidos; c) os textos em língua portuguesa; e d) as pesquisas teóricas como as aplicadas no âmbito das competências dos professores. As teses, dissertações e artigos científicos que não se encaixaram nos critérios de elegibilidade ficaram excluídos do escopo da pesquisa porque

apresentaram temas de estudo distantes da investigação. Outros critérios de exclusão foram utilizados, como trabalhos repetidos e os que não estavam acessíveis de forma gratuita.

Estes critérios de elegibilidade justificam-se porque permitiram, dentro do marco temporal estabelecido, identificar as competências docentes analisadas e consideradas importantes, assim como os principais autores e teorias adotadas e percursos teóricos empregados; também facilitaram a exploração de textos científicos de diferentes gêneros textuais: artigos, teses e dissertações.

Em relação às estratégias de busca eletrônica e aos limites aplicados, para se realizar a busca de dissertações e teses foram utilizadas duas bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A utilização destas duas bases de dados justifica-se pois, no Brasil, são consideradas as melhores de seu tipo para a localização de dissertações e teses. Na exploração dessas duas bases de dados, utilizaram-se os seguintes filtros: Mestrado e Doutorado 2017 a 2021; Grande área de conhecimento: Ciências Humanas; Área de conhecimento: Educação; Área de avaliação: Educação; Concentração: Educação, Formação de professores e Educação escolar; Mestrado 2017 a 2021; e Programa de Pós-Graduação em Educação.

Em relação à pesquisa dos artigos científicos, foram consultadas as bases de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e Scopus (*SJR-Scimago Journal*), esta última, propriedade da empresa Elsevier. A primeira delas está conceituada como a melhor base de seu tipo para América Latina, e o Scopus, junto à WOS (*Web Of Science*), encontra-se entre as melhores do mundo, com grande impacto na Europa e América do Norte. Nessas duas bases, para a localização dos artigos se utilizaram os seguintes filtros: Brasil; português; 2017 a 2021; Ciências Humanas; Educação; e Artigo.

Depois de numerosos ensaios com um número considerável de descritores, chegou-se à conclusão de apenas trabalhar com competências AND professores OR docentes (Descritor 1), já que esse mostrou-se suficiente para atender aos objetivos desta pesquisa.

Os demais descritores aplicados resultaram em trabalhos que foram analisados e utilizados no sentido de trazer mais informações e dados no âmbito geral da tese, por se tratar de temas relacionados às competências e à atuação na EPT, um campo de conhecimento que foi analisado e explorado em momento posterior. Seguem os referidos descritores: Descritor 2: competências AND professores OR docentes AND cursos AND técnicos AND integrados; Descritor 3: competências AND professores OR docentes AND institutos federais; Descritor 4:

"competências" OR "conhecimentos" OR "saberes" AND "professores" OR "docentes" AND "cursos" AND "integrados"; Descritor 5: "cursos" AND "integrados" AND "ensino" AND "médio" AND "competências" AND "professores" OR "docentes"; e Descritor 6: institutos federais.

Nesta pesquisa com o Descritor 1, a busca inicial resultou em 145 dissertações e 71 teses no banco da CAPES; 52 dissertações e 31 teses da BDTD; 70 artigos na SciELO e 75 no Scopus. No entanto, após análise da temática e critérios de seleção estabelecidos, foram selecionadas 15 referências. Os trabalhos aqui apresentados foram selecionados de acordo com os critérios de elegibilidade já indicados e por se referirem diretamente ao conceito e às características das competências docentes.

A busca foi realizada entre os meses de janeiro a março de 2022. Para a seleção de cada uma das fontes de evidência, elaborou-se um resumo contendo os seguintes itens: referência completa nas normas ABNT; problema/objetivo geral e específicos da investigação; metodologia; contexto, lugar e participantes da pesquisa; resultados/conclusões da pesquisa; e contribuições para o presente trabalho. Estes itens, levantados em cada uma das fontes de evidências selecionadas, constituiriam mais tarde o guia para a análise das informações coletadas. Os textos selecionados como fontes de evidências foram agrupados por gêneros textuais, para facilitar a discussão dos resultados, como se verá no subtítulo que segue.

1.3 Resultados e discussão

Na discussão dos resultados, apresenta-se primeiro uma análise das dissertações, seguida de uma análise das teses de doutorado e, por último, os artigos científicos selecionados. No total analisam-se 15 fontes de evidências, sendo quatro dissertações, seis teses e cinco artigos.

1.3.1 O tratamento das competências docentes nas dissertações selecionadas como fontes de evidências

Na dissertação de Santos (2019), analisam-se as possibilidades oferecidas pelos processos alternativos de formação docente, tendo em conta a necessidade da formação da Fluência Tecnológica Digital (FTD) nos professores, uma competência necessária e demandada pelo contexto atual da sociedade. A autora defende que os espaços convencionais de formação docente, muitas vezes focados na Pedagogia tradicional, expositiva, mais conteudista e técnica,

podem não propiciar o desenvolvimento de competências digitais ao docente em formação. O objetivo da pesquisa foi analisar a questão da formação de professores para o contexto do século XXI, em espaços disruptivos de aprendizagem. De acordo com a autora, a FTD é uma competência que consiste em que o professor deve conhecer vários aparatos tecnológicos e saber avaliá-los de maneira crítica, para usá-los de forma criativa e produzir objetos de conhecimento relevantes com seus alunos por meio das tecnologias, tornando o aprendizado mais atrativo e motivador (Santos, 2019). A pesquisa foi realizada em uma sala com estrutura física, aparatos tecnológicos e organização diferente dos de uma sala de aula convencional. O local apresentava uma disposição de cadeiras e mesas móveis, com bases feitas em vidro, que permitiam escrever e apagar os registros com facilidade, além de aparatos tecnológicos para realidade virtual, entre outros. A dissertação de Santos (2019) caracteriza-se como uma pesquisa de enfoque qualitativo, do tipo exploratória, que usa como método principal a pesquisa-ação. A autora utilizou várias técnicas para a coleta de dados, tais como o questionário, a entrevista e a observação participante. As participantes da pesquisa foram 10 alunas do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, que se encontravam na fase de conclusão do curso. Nesse contexto, todas preencheram o questionário e participaram das entrevistas. Por meio deste método, foi possível analisar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre os espaços disruptivos e suas dinâmicas, a possibilidade de aplicação de tecnologias digitais em processos educativos e o uso dessas tecnologias para aplicação do trabalho docente, assim como a elaboração e o compartilhamento de material didático pela equipe. Santos (2019) indicou, nos seus resultados, que os espaços disruptivos de aprendizagem podem ser uma alternativa positiva para a efetivação de processos de formação de professores, com vistas ao desenvolvimento e aprimoramento de competências, em especial a FTD. Para a autora, a FTD relaciona-se diretamente com conhecimentos, avaliação, utilização e produção de recursos tecnológicos digitais com o objetivo de modificar o contexto do processo de ensino-aprendizagem, visando a melhoria da qualidade do ensino. Por sua vez, Schneider (2012), ao discorrer sobre a FTD, argumenta que ser fluente tecnologicamente é ter conhecimento e ter-se apropriado das ferramentas tecnológicas, assim como conhecer sua base e sua aplicabilidade em várias situações. Esse processo trata-se, portanto, da criação, da correção e da modificação interativa por meio de diferentes ferramentas e artefatos, para compartilhar novos conceitos, funções e ideias.

Na dissertação de Braga dos Santos (2020), assume-se como problema científico a identificação dos fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na Educação e na

formação de professores. O objetivo do estudo consistiu em analisar os fundamentos epistemológicos e políticos da inovação em educação e na formação de professores, compreendendo o seu movimento por meio das produções teóricas e dos relatórios das Organizações Multilaterais (OM). Braga dos Santos (2020) elaborou uma análise documental dos relatórios emitidos pelo Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), vinculado à OCDE, buscando o movimento entre as produções teóricas e as diretrizes da Organização para desvelar os fundamentos da inovação nesse campo. Como base epistemológica de sua investigação, utilizou o Materialismo Histórico-Dialético, o que lhe permitiu analisar, de acordo com a autora, a dinâmica das relações complexas entre os indivíduos e a sociedade, sendo que o sujeito se considera um ser histórico no entremeado das relações dialéticas da luta de classes. Braga dos Santos (2020) conclui que as categorias identificadas nos documentos de organismos multilaterais são a Sociedade do Conhecimento, a Inovação Pedagógica e o Conceito de Inovação. Estas situam-se na ideia humanista moderna, constituindo bases da inovação na educação, as quais conformam a epistemologia da prática, que se constrói em um modelo de formação individual com vistas ao desenvolvimento profissional por competências e habilidades. Assim, a inovação em educação e na formação de professores funciona como ferramenta de reestruturação social norteadas pelo modelo de acumulação flexível do capital, seguindo os critérios de sistematização da educação internacional, objetivando a elevação da qualidade ligada a uma oferta básica de serviços com foco no aumento da produtividade e recondução financeira (Braga dos Santos, 2020).

O trabalho de Maduro (2020) teve como objeto de estudo a verificação e a análise de competências docentes utilizadas pelos professores no âmbito da EPT. A autora realizou uma pesquisa de enfoque quanti-qualitativo, de acordo com as concepções de Creswell (2007). Participaram 62 docentes do IF do Sul de Minas Gerais, que lecionam na modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI). A autora utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados. Seu estudo compreendeu o processo das informações e dados obtidos por esta via, os quais foram organizados em quadros, tabelas e gráficos. Maduro (2020) concluiu que as principais competências dos sujeitos da pesquisa referem-se aos eixos: professor reflexivo; estratégias de ensino; novas tecnologias; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; e a relação professor-aluno. No desenvolvimento do estudo, a autora destaca a importância de o professor refletir sobre sua formação, seu processo de autoformação e de reconstituição dos conhecimentos adquiridos inicialmente em comparação com sua prática realizada. Maduro (2020) acrescenta que se deve estar atento à educação afetiva, que caminha junto com a

educação intelectual, uma vez que as dificuldades afetivas abalam as adaptações sociais e escolares, assim como ocasionam inquietações nos comportamentos dos alunos. Ainda em relação aos seus resultados, a autora indica que os eixos como a interdisciplinaridade, o envolvimento dos alunos e a participação na administração escolar também são praticados constantemente pela maioria dos docentes. Neste processo, o primeiro eixo relaciona-se com o trabalho em equipe, que propicia o envolvimento dos docentes em projetos e favorece a comunicação entre professores e alunos em diversas áreas do conhecimento. A autora destaca que a tarefa docente não se caracteriza somente por transmitir informações, mas que também é necessário escutar os alunos. É essencial que o professor facilite os espaços de atenção e diálogo, para que eles aprendam a se expressar de maneira a encontrar soluções aos problemas que apresenta o processo de ensino-aprendizagem (Maduro, 2020). Para a autora, fica evidente que as competências relacionadas à família dos alunos e à formação continuada dos professores necessitam ser mais atendidas no âmbito escolar, já que os dados indicaram pouca participação dos docentes nessas questões. Com respeito à formação continuada, destaca ela que está relacionada com a prática reflexiva, que consiste na análise realizada pelo professor de suas ações, condutas e saberes, o que o leva a buscar novas estratégias que aperfeiçoem sua prática docente. Já para Souza e Silva (2020), a prática reflexiva consiste em aprendizagem e regulação de sua atividade cotidiana.

Na pesquisa de Páscoa (2021), aborda-se a problemática das competências socioemocionais a serem desenvolvidas pelos alunos da Educação Básica. A autora se propõe a descobrir como as competências socioemocionais adentram na Educação Básica, por meio de uma análise de reportagens da revista Nova Escola. Ao analisar a dimensão conceitual dessas competências, a autora refere-se à formação do aluno de forma integral, apontada por Rodrigues (2015), que considera que é preciso um contexto social para que essas competências sejam analisadas e compreendidas para que, no processo da vida pessoal, o sujeito possa agir nas relações sociais e vividas. Páscoa (2021) discorre sobre a temática baseada no conceito de competências que se refere a elementos da escola como espaço de possibilidade de construção de indivíduos reflexivos, com consciência de seu desenvolvimento, por meio da participação na construção de saberes, sendo efetivo e transformador. A autora complementa que a ideia de competências socioemocionais se relaciona com um conceito que remete a uma formação para a educação do indivíduo reconhecido como integral – corpo e mente, cognição e emoção. Para melhor compreensão da temática, cabe destacar que as competências socioemocionais nascem da construção *big five*, que emergiu nos Estados Unidos na década de 1930, tendo como foco a

análise da personalidade por meio de cinco elementos: abertura a novas experiências; conscienciosidade; extroversão; neuroceticismo; e simpatia. Páscoa (2021) argumenta que, atualmente, as competências socioemocionais estão no contexto escolar, cabendo a reflexão sobre sua função e se há contribuição para uma melhor educação. A autora acrescenta que as emoções são parte da constituição humana, envolvendo os sentimentos, e que fatores como colaboração e relações sociais fazem parte dos saberes que podem ser desenvolvidos por meio de práticas coletivas, tendo os professores como condutores e mediadores desta construção com os alunos. Dessa forma, partindo do mapeamento que resulta no perfil da pessoa, objetiva-se avaliar o potencial de habilidades e competências dos indivíduos (Páscoa, 2021). A metodologia de pesquisa de Páscoa (2021) consistiu em utilizar as estratégias de hipercrítica a partir do conceito de Veiga-Neto (1995), como aquilo que está baseado em uma crítica de si, indo e voltando no tempo por meio de leitura e análise de narrativas, revelando as referências de um determinado período e uma lógica estabelecida. No seu estudo, a autora identifica a lógica neoliberal, exercida por uma racionalidade capitalista, que cria formas de vida e de conduzir a docência brasileira. Assim, em seus resultados, a autora conclui que alguns documentos analisados utilizam as competências socioemocionais a serem desenvolvidas nos alunos compreendendo uma relação de formação integral do sujeito, enquanto outros documentos entendem essas competências com foco na formação dos discentes para o mercado neoliberal. Nesta perspectiva, Páscoa (2021) indica que as competências socioemocionais são consideradas produtos fabricados pela lógica neoliberal no contexto analisado, de acordo com as referidas reportagens da revista Nova Escola.

As fontes analisadas até aqui permitem concluir que as competências na educação são um constructo teórico fabricado pela lógica neoliberal e seus grandes centros de poder financeiro, dos Estados Unidos e Europa, e seu claro objetivo é a formação dos professores para que, com sua grande capilaridade social através dos sistemas educativos, estes possam formar grandes massas de sujeitos para o mercado de trabalho capitalista. Mesmo que a linguagem use palavras como solidariedade, humanidade, igualdade e acesso ao conhecimento, no fundo, isto apenas serve para disfarçar os verdadeiros objetivos. Isto explica o grande destaque que o manejo das tecnologias digitais tem nas competências que devem formar os professores, assim como as questões atreladas aos relacionamentos sociais, adaptabilidade, reflexividade, emocionalidade, domínio das linguagens etc., na formação dos futuros cidadãos.

1.3.2 O tratamento das competências docentes nas teses selecionadas como fontes de evidências

A tese de Barbaceli (2017) teve como objetivo investigar as relações entre a política atual de formação docente e a profissionalização dos professores, de acordo com o desenvolvimento de competências específicas. Na conceituação das competências, a autora expõe que há um viés de formação profissional, relacionando-o com a formação de professores e a crescente necessidade de certificações e especializações docentes. Conforme cita a autora, com base em Shiroma e Evangelista (2004), a proposta atual de desenvolvimento por competências baseia-se em pressupostos neoliberais que têm foco no pragmatismo e na desintelectualização do docente, em vez de tê-lo no aumento da qualificação, resultando desta troca a diminuição de aptidões para intervenções conscientes. Destaca ela que o objetivo consiste na administração dos profissionais da educação e na transformação da escola em um ambiente que condicione segmentos sociais que, hipoteticamente, poderiam colocar em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho, conforme a dinâmica social atual. Barbaceli (2017) revisou documentos nacionais e internacionais, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, sobre competências e a legislação brasileira sobre formação docente. A autora verificou em documentos oficiais de organismos globais como a Unesco e o Banco Mundial, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que o desenvolvimento por competências se define como um dos grandes objetivos dos processos educativos na atualidade. Na contramão desta visão, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, a autora propõe uma nova abordagem da formação docente, focada no desenvolvimento do homem genérico e na efetiva profissionalização e valorização da docência, na perspectiva da abordagem histórico-cultural e da Teoria da Atividade, desenvolvida por autores como L. S. Vigotski e A. N. Leontiev. A pesquisadora conclui que a formação dos professores, de acordo com as Teorias de Desenvolvimento por Competências, aponta para uma visão simplificada da atuação docente, já que considera a produção de resultados por meio de processos que remetem à lógica mercadológica e neoliberal. Daí a necessidade de se repensar a formação do professor no viés histórico-cultural (Barbaceli, 2017). A nossa visão coincide com a desta autora, destacando-se que existe bastante consenso na comunidade científica a respeito de que o enfoque histórico-cultural e o da Teoria da Atividade são alternativas para uma formação e atuação docente transformadoras.

Por sua vez, Baccin (2018) indica que seu problema de pesquisa consiste em investigar o processo Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) e suas implicações para o trabalho e carreira dos professores que atuam nos IFs pertencentes à carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Seu objetivo geral foi buscar compreender as relações entre capital, trabalho, educação e Estado no campo das políticas educacionais, assim como a relação da carreira docente com o projeto de Educação do capital, que se desdobra em um propósito para a reforma dos IFs, no âmago das relações com o movimento mais geral de acumulação do capital. Mais especificamente, a autora objetivou: analisar a concepção do RSC proposta no Plano de Carreira do EBTT e seus desdobramentos; investigar o significado que adquire a concepção do RSC para os docentes da carreira do EBTT; conhecer as disputas entre o governo e os sindicatos da categoria docente no processo de formulação e implantação dessa política; e pesquisar os impactos da adoção do RSC no trabalho e na carreira docente. A pesquisadora destaca que a concepção dos saberes e competências dos professores se corresponde com a institucionalização das políticas de avaliação de desempenho baseadas em resultados, adotadas no serviço público; ou seja, uma política de certificação que introduz a lógica dos padrões de competências para os IFs (Baccin, 2018). Para entender melhor os saberes e as competências considerados no RSC, cita-se a Resolução nº 1, de 20 de fevereiro de 2014, na qual apresentam-se os perfis para a concessão do Reconhecimento.

Para fins de Reconhecimento de Saberes e Competências devem ser observados os seguintes perfis:

- a) RSC I - Reconhecimento das experiências individuais e profissionais, relativas às atividades de docência e/ou orientação, e/ou produção de ambientes de aprendizagem, e/ou gestão, e/ou formação complementar e deverão pontuar, preferencialmente, nas diretrizes relacionadas no inciso I, do art. 11, desta Resolução.
- b) RSC II - Reconhecimento da participação em programas e projetos institucionais, participação em projetos de pesquisa, extensão e/ou inovação e deverão pontuar, preferencialmente, nas diretrizes relacionadas no inciso II, do art. 11, desta Resolução.
- c) RSC III - Reconhecimento de destacada referência do professor, em programas e projetos institucionais e/ou de pesquisa, extensão e/ou inovação, na área de atuação e deverão pontuar, preferencialmente, nas diretrizes relacionadas no inciso III, do art. 11, desta Resolução (Brasil, 2014).

Araújo e Mourão (2021) argumentam que o Governo estabeleceu o RSC como característica apenas da carreira de professor de EBTT, sendo este uma espécie de prêmio de consolação para os docentes dessa modalidade de ensino e de carreira. Desta forma, sem ter a titulação exigida para ser promovido em sua classe, o docente faz jus à Retribuição por Titulação (RT) ao apresentar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas só pode

progredir entre as classes com o tempo de atividade, pois não possui ainda o título exigido para essa finalidade – no caso, o de doutor.

Em relação à metodologia da pesquisa, Baccin (2018) utiliza o materialismo histórico-dialético, uma vez que este permite o entendimento das contradições entre capital e trabalho, das conexões entre o singular, o particular e o universal possibilitando compreender o fenômeno em sua totalidade, como resultado de várias determinações. A pesquisa envolveu a participação de 228 professores de 16 IFs do Brasil, englobando 37 campi e dirigentes sindicais. Também utilizou análise de documentos, questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. Os docentes responderam ao questionário, enquanto os dirigentes sindicais participaram da entrevista. Baccin (2018) apontou em seus resultados que há um reordenamento da rede federal por causa das mudanças no capitalismo contemporâneo; ou seja, existe uma demanda por parte do sistema produtivo pelo aumento e reforma dos IFs para a formação da força de trabalho demandada pelo mercado e, neste sentido, ocorre a educação para o empreendedorismo e o fomento de parcerias público-privadas, modificando a carreira e o trabalho docentes (Baccin, 2018).

No mesmo cenário da EPT, na terceira tese selecionada, Rodrigues (2019) teve como objetivo geral investigar o processo de formação/profissionalização de professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) da carreira do EBTT. A autora formulou como objetivo específico a análise do Reconhecimento de Saberes e Competências, mesmo tema apresentado na tese de Baccin (2018), uma vez que esta é uma das bases atuais da progressão da carreira docente da EPT, sendo objeto de estudo de vários pesquisadores. Conforme indica Rodrigues (2019), o RSC pode ser compreendido como um dispositivo de valorização do trabalho docente, ou seja, um mecanismo de aceitar determinadas qualidades e/ou capacidades dos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, previstas na legislação vigente. Discorrendo sobre essa temática, a autora reflete que este dispositivo consagra uma hierarquia que decompõe as classes dos saberes, ao realizar uma análise atenta do currículo dos docentes, proporcionando-lhes uma progressão na carreira, resultando em um aumento salarial, em que recebem a RT sem qualificação. Conforme determinação legal, o RSC significa o processo seletivo pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e as habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, assim como no exercício das atividades feitas no âmbito acadêmico (Rodrigues, 2019). A pesquisa teve como metodologia a análise documental e a aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, participando seis docentes do Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro

Preto (IFMG-Ouro Preto). A interpretação dos dados foi realizada com base na Teoria de Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2016, *apud* Rodrigues, 2019). Em seus resultados, apontou-se que o Reconhecimento de Saberes e Competências, apesar de ser compreendido como um mecanismo de valorização da atividade docente, tem ocasionado posições controversas ao considerar a especificidade do contexto histórico-social da sociedade brasileira (Rodrigues, 2019). Adicionalmente, a autora reflete que a interpretação da Lei do Magistério Federal foi realizada por meio de documentos normativos e esta Lei contém questões controversas, assim como visões neoliberais, uma vez que o Estado, ao aprová-la, pode afetar o processo de formação e profissionalização do professor. De um lado, a Lei representa um incentivo ou premiação, pois permite a progressão salarial; já no outro viés, ela simboliza um desestímulo à formação e à capacitação, ao interferir nos processos docentes de formação acadêmica, o que pode comprometer a melhoria da qualidade da educação e dos processos de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma linha de estudos, Santos (2019b) objetivou analisar os impactos da reestruturação da carreira docente a partir dos marcos regulatórios das Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012 e suas regulamentações, principalmente por meio do Reconhecimento de Saberes e Competências, no contexto da prática e na formação do docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). A pesquisa teve como objetivos específicos: a análise do nexos entre as reformas do Estado e trabalho, formação e carreira docente do Magistério Federal; a análise da carreira docente EBTT, em face dos marcos regulatórios apresentados nas Leis nº 11.784/2008 (Brasil, 2008) e nº 12.772/2012 (Brasil, 2012); e os estudos dos impactos do RSC sobre a carreira e sua repercussão no trabalho e na formação dos professores do EBTT da UFPA. Na compreensão do sentido das competências e saberes docentes, a autora ressalta que o RSC é entendido como processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e as habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico. Dessa maneira, ocorre o reforço de mecanismos de avaliação que determinam o perfil do que é ser um docente produtivo que mereça ser “reconhecido” por seus méritos pessoais, configurados como “saberes” e “competências” definidos pela legislação educacional em vigor, conforme citamos anteriormente (Santos, 2019b)³. Como pode ser observado por meio do trabalho de Santos (2019b), com as referidas

³ Para melhor compreensão da investigação, cabe destacar que a Lei nº 11.784/2008, que criou e normatizou a carreira do EBTT, antes reconhecida como Magistério Federal de 1º e 2º graus, em si, já indicava a estrutura do magistério federal e as concepções da carreira docente apontadas pelo Governo. Já a Lei nº 12.772/2012 trata de outra reestruturação da carreira dos professores das Instituições Federais de Ensino.

leis, a carreira se configura a partir do fundamento de divisão, separando o Magistério Superior e o EBTT, que devem ter regulamentações próprias, destacando-se, em relação à última, a criação do RSC como padrão remuneratório correspondente à qualificação por meio da pós-graduação.

A autora utilizou como enfoque metodológico o materialismo histórico-dialético, ao indicar como categorias gerais de análise a carreira, o trabalho e a formação docente. A pesquisa resultou em um levantamento e análise de material bibliográfico, documental e pesquisa de campo, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada, assim como a Análise do Discurso, para análise das informações. Ao usar os instrumentos com 36 professores (questionário) participantes do 37º Congresso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior e 12 docentes (entrevista) da UFPA em suas investigações, o estudo demonstrou, em seus resultados, uma ausência de forma definida dessa carreira devido à falta de coerência em relação à valorização da docência, indicada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, uma vez que a sua reestruturação tem como resultado negativo o impacto no trabalho e na formação dos docentes (Santos, 2019b). No cenário de políticas para carreiras no Brasil, ao analisar o efeito do RSC, constatou-se um fator contraditório no horizonte da efetiva valorização da carreira docente, pois determina um padrão meritocrático relacionado ao indivíduo, no abono financeiro ligado às concepções neoliberais de educação e, em outra via, uma vantagem financeira na remuneração dos professores que estão há muitos anos sem aumento salarial e sem as correções inflacionárias nos seus salários (Santos, 2019b), elementos semelhantes sobre os quais refletimos nos trabalhos anteriores que abordam a análise do RSC.

Na mesma linha de pesquisa, Negreiros (2020) objetivou amplificar e aprofundar os conhecimentos sobre o exercício do magistério em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, onde atuam professores com distintos níveis de formação: bacharéis e licenciados. Teve como objetivo específico analisar as particularidades dos saberes docentes para verificar se há diálogo entre estes e o desenvolvimento das competências essenciais dos profissionais da educação. Neste contexto, importantes questões foram consideradas, como a trajetória profissional, a formação, a relevância da formação pedagógica na atuação docente, os saberes velados vindos das experiências e as condições salariais e de trabalho em relação à oferta de ensino com qualidade. Na conceituação das competências docentes, o autor refletiu que a condição para o exercício da docência pressupõe uma qualificação própria, oferecida em cursos de licenciatura, que capacita

os professores com os conhecimentos inerentes ao exercício do magistério (Negreiros, 2020). A pesquisa qualitativa e quantitativa abrangeu a participação de 246 professores do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e 73 docentes do IFMG-Ouro Preto que responderam a um questionário, além da realização de 16 entrevistas, sendo 8 docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e 8 professores do IFMG-Ouro Preto. A síntese da pesquisa indicou que, no âmbito da EPT de nível médio, é indispensável uma política pública mais organizada para formação inicial do professor, assim como faz-se essencial assegurar a formação continuada dos docentes em exercício (Negreiros, 2020). Nessa análise, as políticas de formação docente para atuação nesta modalidade de ensino deram-se de maneira tardia e foram marcadas por campos de disputas e ideias; ou seja, no espaço político, em que projeta-se a atuação do Governo, verificou-se a dualidade do ensino propedêutico e técnico, sendo o primeiro ofertado para a elite e o segundo para a classe trabalhadora do país há séculos. Já em relação à formação dos professores, compreenderam-se diversos percursos de formação, bacharelado e licenciatura, observando-se os saberes didáticos e pedagógicos como constitutivos da profissão de magistério. Referente à análise curricular, notou-se uma divisão entre teoria e prática, assim como o desafio de harmonizar os conhecimentos disciplinantes e os vindos da experiência docente (Negreiros, 2020).

Na mesma vertente da Educação Profissional Tecnológica (EPT), Silva (2020) apresentou como objetivo de seu trabalho descobrir como os professores do curso de Mecânica do Instituto Federal de São Paulo compreenderam as reformas, suas diferentes concepções e seus fundamentos, expressas nos diferentes decretos e documentos de orientação curricular. Como objetivos específicos, a autora abordou as concepções sobre currículo que orientaram as reformas da Educação Profissional Técnica de nível médio contemporâneas em relação aos aspectos que definiram essas reformas: os conceitos de competências e o trabalho como princípio educativo. As reformas da EPT de nível médio foram analisadas por meio dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 e os participantes entrevistados foram três professores do curso de Mecânica. Na ótica conceitual de competências docentes, a autora indicou que estas significam ações que objetivam acelerar a formação do trabalhador e promover certificações modulares, processo formativo para suprir o mercado de trabalho de pessoas capazes de realizar novas tarefas em ambientes sistêmicos mutantes (Pedagogia das Competências), em oposição ao trabalho como princípio educativo, que tende a formar para o mundo do trabalho considerando a dimensão social do desenvolvimento.

Nesse sentido, a chamada Pedagogia das Competências busca adaptar a formação às condições variáveis do mercado de trabalho e não dialoga com o trabalho como princípio educativo, que estabelece a relação entre o trabalho e a educação, sendo que afirma-se a natureza formativa do trabalho e da educação como ação humana por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser (Ciavatta, 2009). A pesquisa mostrou, em seus resultados, que os professores apresentam preferência e aproximação com a Pedagogia das Competências, fato relacionado à história do curso, em que predomina uma lógica da cultura industrial, que é expressa na instituição escolar e que explica a forma como reagem às políticas educacionais. Em síntese, se as reformas buscam mudanças que reafirmam as opiniões dos professores, como a reforma expressa no Decreto nº 2.208/97, eles reagem de forma a ratificar a reforma. No entanto, se a reforma prevê mudanças em sua prática e uma visão diferente, como no Decreto nº 5.154/2004, há uma resistência nessa transformação (Silva, 2020)⁴.

Como resultado da análise destas cinco teses de doutorado pode-se concluir que as atuais políticas de formação docente por competências respondem à lógica capitalista neoliberal de preparação dos professores para que possam formar os alunos como mão de obra instrumentalizada, que responda aos interesses do capital. Este tipo de formação desconsidera o trabalho como princípio educativo, assim como a identidade entre a vida produtiva e a cultura como fator de humanização. Este tipo de educação não considera a necessidade da integração histórica entre o ser humano, sua formação mental, moral, sua autonomia, sua liberdade e sua emancipação (Arroyo, 1998). Esta dinâmica da formação dos professores por competências de ordem neoliberal, portanto, impacta negativamente a formação de crianças e jovens e desestimula a verdadeira formação e desenvolvimento profissional dos professores, como profissionais e intelectuais capazes de pensar e transformar a educação.

Consideramos importante romper com a lógica imposta pelo capitalismo e suas determinações na educação, ao refletir na docência dentro de suas especificidades, em que o professor possa considerar o desenvolvimento de suas competências ao relacionar conhecimentos, teorias pedagógicas e bases objetivas para uma ação pedagógica. Assim, apresenta-se uma perspectiva de atuação mais humana junto aos discentes, como a valorização

⁴ O Decreto nº 2.208/97 prevê que a educação profissional de nível técnico será complementar ao ensino médio, podendo ocorrer de forma concomitante ou sequencial a ele, impossibilitando a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio (Brasil, 1997). Já o Decreto nº 5.154/04 possibilita a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, indicando também mais flexibilização e elevação do nível de escolaridade do trabalhador (Brasil, 2004).

de aspectos relacionais em uma dimensão social que precisa se fazer presente na construção do conhecimento e no desenvolvimento dos estudantes.

Uma reflexão apresentada que julgamos como essencial é a condição para o exercício da docência com uma qualificação própria, oferecida em cursos de licenciatura, que deve oferecer aos professores conhecimentos inerentes ao exercício do Magistério e conteúdos pedagógicos e didáticos essenciais para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades.

1.3.3 O tratamento das competências docentes nos artigos selecionados como fontes de evidências

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) realizaram uma pesquisa para investigar quais competências, no sentido de conhecimentos, habilidades e atitudes, teriam os docentes que empreendem boas práticas com a utilização pedagógica das Tecnologias Digitais (TDs)⁵. Para isso, objetivaram buscar indicativos na formação de docentes que lhes permitiram desenvolver práticas significativas no contexto do uso de TDs, relacionando esta prática ao desenvolvimento de competências indicado por Perrenoud (2002). Como objetivo específico, propuseram-se a contribuir com a reflexão sobre a formação docente no contexto de cibercultura e sua inter-relação com saberes, habilidades e atitudes da atuação dos professores no espaço educacional, cada dia mais impactado pela utilização de Tecnologias Digitais. Conforme apontam os autores, o conceito de cibercultura compreende o conjunto de tecnologias digitais que usamos para acessar, produzir e compartilhar informações, resultando na comunicação com o mundo, considerando os aspectos específicos da cultura, ou seja, as pessoas, o espaço e suas inter-relações. Dessa forma, as possibilidades de conexões entre os indivíduos e as informações se dão pela mediação de artefatos tecnológicos conectados à internet e este é o diferencial: não são estes artefatos que possibilitam a cultura digital que nos cerca, mas a conexão em si é que apresenta problemas e possibilidades que nos desestabilizam e nos permitem reavaliar e pensar novas práticas no cenário de atuação docente (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019). O referido estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa com professores da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul, desenvolvida como um estudo de caso, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas que foram analisadas por meio de análise textual discursiva. A amostra utilizada para o estudo foi de 8 docentes, indicados por meio de

⁵ Nesta pesquisa utilizam-se as siglas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e TDs (Tecnologias Digitais) de acordo com o uso nas fontes de evidências analisadas.

amostragem não probabilística por julgamento; de acordo com Malhotra (2006), esta técnica de amostragem não utiliza seleção aleatória, baseando-se no julgamento pessoal do pesquisador. O estudo possibilitou a compreensão das competências evidenciadas pelos professores que empreendem boas práticas pedagógicas com TDs, resultando em dados que permitem considerar o planejamento de ações formativas no âmbito do desenvolvimento acadêmico e profissional de professores em atividade (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019). Foram identificadas quatro competências para análise, sendo elas a fluência digital (apresentada no presente estudo), a prática pedagógica, o planejamento e a mediação pedagógica. Em relação à fluência digital, os autores explicam que refere-se à utilização dos recursos tecnológicos de forma integrada, ou seja, quando o docente usa artefatos e produz conteúdo e material por meio deles de maneira crítica, reflexiva e inovadora. Assim, o maior contato com os recursos resulta em maior familiaridade para a ampliação de possibilidades do usuário. Por isso, é essencial a atualização para acompanhar as transformações vindas dos avanços tecnológicos que mudam a nossa sociedade (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019). A investigação revelou que os professores que desenvolveram a competência fluência digital vêm alterando suas práticas pedagógicas utilizando TDs, porque criaram possibilidades de uso a partir de suas experiências e ações de seus pares, em uma relação coletiva de construção de saberes. Foi possível perceber que o progresso ocorreu em nível didático e a instrumentalização para utilização de tecnologias deixa de ser o conteúdo principal nas discussões de formação e desenvolvimento docente para se destacar na criação e/ou adaptação de práticas apoiadas nas TDs (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019). Podemos compreender, nesse processo, que o destaque é a maneira como se utilizam esses recursos e como os professores socializam suas práticas e enriquecem suas atuações docentes.

Silva e Behar (2019) indicam como objetivo realizar uma análise sistemática acerca do conceito de Competências Digitais (CD) na educação, tendo como objetivo específico esclarecer esse conceito e apresentar as diferenças entre os termos mais utilizados e ligados a ele. A referida pesquisa foi feita nas bases de dados Banco de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave: Competências Digitais, Competência Digital e *Digital Competence*. Foram utilizadas publicações do período 1997 a 2017, com a exclusão de textos coincidentes. Constatou-se a relevância de compreender o conceito de CD, já que a complexidade tecnológica fez surgir diferentes necessidades. Desta maneira, foi necessário traçar um histórico de termos que se conectam, como Letramento Computacional, Letramento Informacional, Letramento em

Mídias e Letramento Digital. Em uma dimensão conceitual, discutindo os trabalhos de vários pesquisadores, as autoras discorrem que o Letramento Computacional refere-se ao nível de experiência e ligação com o computador; sendo que Letramento Informacional significa a capacidade das pessoas para identificar, procurar, apreciar, usufruir e criar por meio da informação, o que transcende o uso do computador. Já o Letramento em Mídias indica a aptidão de acessar, explicar, avaliar e produzir os meios de comunicação. Por sua vez, o Letramento Digital está determinado pela faculdade de pensar e usar a informação em diversos formatos, a partir de uma variedade de fontes do computador (Silva; Behar, 2019). As autoras trazem a reflexão de Ferrari, Punie e Redecker (2012) de que há duas vertentes ao abordarmos o conceito de competências digitais. Na primeira, observa-se a competência digital como a confluência dos letramentos e, na segunda, um novo letramento, com novos elementos e uma maior dificuldade. As conclusões revelam que a maioria dos autores abordam as competências digitais como um conjunto de elementos constituídos por Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) fundamentais para que a pessoa atue por meio das tecnologias. Identificou-se que o conceito de competências digitais foi se formando à medida que as TDs provocaram mudanças nos âmbitos da sociedade, incluindo na educação. Por isso, a complexidade tecnológica trouxe diferentes necessidades, uma vez que possuir as ferramentas digitais não assegura que o sujeito seja digitalmente competente. Nesta ótica, espera-se que um sujeito digitalmente competente possa incorporar os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e conseguir se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas (Silva; Behar, 2019).

O artigo de Villarreal-Villa *et al.* (2019) tem como objetivo analisar as habilidades digitais de professores no contexto da Educação Superior em Barranquilla, Colômbia. A revisão de literatura buscou identificar os modelos de instituições mais aceitas para a integração das TICs em ambientes acadêmicos. Estes modelos resultaram no *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu) da Comissão Europeia e no padrão da *International Society for Technology in Education* (ISTE), dos Estados Unidos. O estudo realizou uma abordagem mista com instrumentos quantitativos e qualitativos, com o apoio de um questionário do tipo Likert, aplicado a uma amostra dirigida (intencional) de 20 professores. Os autores apresentam o significado das competências relacionadas com a aplicação das TICs: treinamento e informações atuais sobre TICs na Educação; gerenciamento de ambientes de aprendizagem; promoção de TICs; gestão de informações; promoção do uso ético, legal e seguro das TICs; desenho e avaliação de atividades com TICs; atividades de inovação com TICs; cidadania digital; e TICs para a produtividade e prática profissional (Villarreal-Villa *et*

al., 2019). Para melhor compreensão da temática, os autores apresentam as concepções de Tecnologias de Informação e Comunicação – Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (TAC) e Tecnologias de Empoderamento e Participação (TEP) – no contexto de aprendizagem acadêmica. A primeira refere-se a um conjunto de procedimentos desenvolvidos e executados com dispositivos tecnológicos que relacionam processamento, acumulação e transmissão (Luz, 2018). Já a segunda corresponde ao uso mais formativo do que informativo, no sentido de aprender mais e melhor. Assim, se um professor não sabe implementar uma ferramenta TIC, entram em cena as TACs, para os que objetivam não só aprender a usar as TIC, mas aproveitá-las para o ensino, a formação e o saber (Gil, 2017). Por fim, as TEPs referem-se a outra organização utilizada no meio educacional que, geralmente, utiliza as redes sociais para realizar comentários livres sobre qualquer tendência para que o público em geral possa se manifestar (Pérez; Palomares; Dsilva, 2017). Dessa maneira, as TEPs podem ser conceituadas como o conjunto de tecnologias usadas para possibilitar a intervenção das pessoas em um conteúdo específico, resultando em uma consciência cidadã do lugar que os sujeitos ocupam na sociedade (Granados, 2015). Complementarmente, as TEPs revelam o poder da informação construída a partir de vários pontos de vista, relacionando o conhecimento individual e o coletivo, propiciando mais participação e empoderamento que favorecem uma aprendizagem proativa que evidencia as competências individuais (Peris; Lindahl, 2015). Na conclusão dessa pesquisa, os autores indicaram que há uma alta autopercepção (superior a 80%) dos professores pesquisados sobre a presença de competências digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Nesta ótica, destacaram a formação e a informação, a utilização de tecnologias de informação e comunicação, assim como a gestão de ambientes de aprendizagem. Concluíram que deve-se ofertar aos professores a possibilidade de renovação do conhecimento e da informação, assim como reforçar a produção de conteúdos digitais que desenvolvam competências nos alunos (Villarreal-Villa *et al.*, 2019).

A pesquisa de Polonia e Santos (2020) objetivou caracterizar as representações sociais sobre o desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior e os reflexos nas práticas pedagógicas. As autoras embasaram-se em Tardif e argumentam que, segundo Tardif (2007) e Tardif e Lessard (2013), ao reconhecerem que a prática docente possui categorias fundamentais para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, os autores indicam diversos conhecimentos, tais como: os profissionais, vindos das disciplinas relacionadas à docência e aos conteúdos; os curriculares; e os ligados à práxis docente. Complementarmente a essa questão, destacam que Tardif (2007) indica que o saber está relacionado às pessoas, por

isso está em constante mutação e pode ser adquirido em diversos espaços, com ênfase no cotidiano escolar que é o ambiente de trabalho do professor. Por ser uma construção complexa, esse saber se estrutura e se revela nas experiências pessoais e profissionais, na formação inicial e continuada e nas relações entre professores e alunos. Outra perspectiva também considerada pelas autoras foi a de Perrenoud (2002), que aborda a concepção de competências, reforçando que é uma condição que compreende diversos recursos cognitivos para agir nas situações da vida, sejam estes pessoais ou profissionais. Como suporte de análises e discussões, Polonia e Santos (2020) recorreram à Teoria das Representações Sociais que permite alcançar, deduzir e recuperar o percurso da formação do conhecimento e dos saberes construídos socialmente e que se alteram de acordo com posicionamentos, ações e falas demonstrados pelas condições do ambiente e da diversidade simbólica que os formam (Jodelet, 2001). O estudo, que realizou entrevistas semiestruturadas com 12 professores do Centro Universitário Euro-Americano (Unieuro), compreendeu análises realizadas por meio do *software* Iramuteq e gerou três classes de textos de acordo com as entrevistas transcritas. A primeira classe foi composta pelas práticas direcionadas ao desenvolvimento do aluno no âmbito da formação de estudantes de bacharelado e abordou a questão do desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino de graduação. Dessa forma, os docentes enfocam o processo de aprendizagem na competência para atuar na área, ajustando o conteúdo e articulando a competência com o que é preciso para o aluno desenvolver na disciplina de acordo com as demandas da profissão. Já na segunda classe textual, que se centra no sentido do papel formativo do educador ao considerar a formação para a licenciatura, destacam-se os discursos voltados ao papel do professor, assim como a sua influência na formação do estudante com base em visões éticas, estéticas, de saberes e conhecimentos, assim como a preocupação em oferecer condições para os estudantes superarem suas dificuldades no processo. Na terceira classe de textos, apresenta-se a problemática da realização da tarefa na formação do estudante tecnólogo, percebendo-se que as tarefas se operacionalizam de acordo com as orientações e a estrutura da atividade organizada pelo professor. Pode-se verificar que há um ponto comum entre a tarefa relacionada a um domínio e conforme um objetivo, assim como a preocupação para o entendimento do processo de trabalho, em que a prática é o fator em destaque (Polonia; Santos, 2020). Os resultados da investigação apontaram que a representação social dos professores sobre o desenvolvimento das competências acadêmicas e seus reflexos nas práticas pedagógicas vinculam-se aos contextos da atuação profissionais e que realizam ações ligadas à futura prática laboral dos alunos (Polonia; Santos, 2020).

No artigo de Bastos e Boscarioli (2021), os autores objetivaram apresentar o resultado de uma revisão sistemática de literatura, buscando as visões, as caracterizações e a elaboração do conceito de competências, aprofundando a discussão de maneira democrática e trazendo uma reconstrução do conceito voltada para a profissão docente. Como objetivo específico de investigação, buscaram identificar as discussões atuais, verificando as concordâncias e discordâncias, bem como realizar uma reconstrução do conceito de competência como proposta mais abrangente. O estudo realizou-se em bases de dados nacionais e internacionais, sendo: a Biblioteca Digital do IEEE (<https://ieeexplore.ieee.org/Xplore/home.jsp>); a Biblioteca Digital da ACM (<https://dl.acm.org>); a Springer Link (<https://link.springer.com/>); a ERIC – *Education Resources Information Center* (<https://eric.ed.gov/>); assim como o Portal de Busca Integrada USP (<http://www.buscaintegrada.usp.br/>); o Banco de Teses e Dissertações da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br>); e a *The Scientific Electronic Library Online – SciELO* (<http://www.scielo.br/>). Os gêneros textuais de investigação consistiram em artigos, dissertações e teses, estudados sob os aspectos de uma análise crítica, buscando os diversos percursos, concordâncias e discordâncias e a apresentação de classificações de competências que organizam e apresentam um foco prático e direcionado à profissão docente por meio de Análise Textual com o uso do *software* Iramuteq. Os resultados indicaram que a discussão sobre o conceito de competência ainda está longe de ser finalizada e que, possivelmente, esta conclusão nem seja concebível, uma vez que o conceito tem em si uma propriedade dinâmica, várias significações e capacidade de adequar-se ao contexto em que se insere (Bastos; Boscarioli, 2021). Nesta dinâmica, pode-se inferir que a competência é a base para o desenvolvimento de circunstâncias e para a ação, assim como o caminho para outros aspectos cognitivos e sua conceituação reconstruída pode ser definida como

[...] a capacidade individual de mobilizar e integrar recursos cognitivos como conhecimentos, habilidades, aspectos comportamentais (atitudes, valores e crenças) e relacionais (participação, interação e experiência), com o objetivo de um agir responsável direcionado à situação de ensino e aprendizagem e às atividades envolvidas neste processo (Bastos; Boscarioli, 2021, p. 21).

Neste sentido, podemos compreender que o tema competência docente merece debates permanentes, ao reconhecer seu caráter dinâmico e transitório, muitas vezes relacionado ao contexto em que se situa e aos atores envolvidos no processo, assim como demandas atuais que se impõem; este caráter de mudança também relaciona-se com a natureza complexa e dinâmica da profissão docente.

Na análise dos artigos apresentados neste subtítulo, fez-se evidente que há nos pesquisadores uma preocupação dominante com o tema das competências digitais dos professores. Sugere-se que há pesquisadores que pensam que o domínio das competências digitais docentes seria suficiente para resolver os enormes problemas que hoje apresenta a prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos nos mais diferentes níveis de ensino. Como já refletimos por meio da análise das outras fontes de evidências nos subtítulos anteriores, esse domínio é relevante, mas não suficiente para resolver os problemas do ensino-aprendizagem na era digital.

É certo que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação requer conhecimento, capacidades, destrezas, habilidades e domínio da Fluência Tecnológica Digital, mas ainda há que se considerar que a formação do professor não pode se restringir a isso. A formação colaborativa dos docentes em outros domínios como o da disciplina que ensina, além do âmbito da Pedagogia, da Didática, da Psicologia da educação, da Organização escolar, dentre outras ciências relativas ao exercício da profissão, é igualmente indispensável na atualidade. Este panorama nos revela a enorme complexidade e desafios que envolvem a formação dos professores em qualquer sistema educativo.

1.4 Considerações finais

O presente estudo permitiu verificar que, no mundo atual, há dois padrões dominantes de competências em nível global. Eles são o padrão de competências DigCompEdu, da Comissão Europeia, e o da ISTE, dos Estados Unidos. Como se compreende, esses dois organismos internacionais encontram-se subordinados aos grandes centros de poder do capitalismo internacional. Sendo assim, através desses padrões de competências, os centros de poder global têm ingerência nos sistemas educativos ao redor do mundo, tanto na formação dos professores quanto na educação de crianças e jovens para o mercado de trabalho. Um braço poderoso dessa ingerência nos sistemas educativos é a OCDE, que realiza através do sistema de avaliação externa chamado de Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o qual avalia competências em língua, matemática e ciências nos estudantes.

Essa atuação explica a grande preocupação que os padrões de competências dominantes têm com a formação dos professores, pois a prática pedagógica destes profissionais tem impacto decisivo no cumprimento dos objetivos da Pedagogia das Competências, de instrumentalizar as novas gerações para dar resposta às demandas do trabalho assalariado e alienado do capitalismo

mundial. A formação de crianças e jovens em competências permite que os futuros trabalhadores conquistem um posto de trabalho elementar, que tenham acesso mínimo ao consumo, e não causem problemas ao capital em razão da conservação do emprego. Ao mesmo tempo, sabe-se que nunca sairão de sua condição de marginados sociais, com escasso acesso à cultura, aos esportes e ao lazer de qualidade.

A conceituação das competências como a capacidade para mobilizar conhecimentos, capacidades e habilidades em determinadas situações da vida profissional, social ou particular para resolver problemas concretos é bem eloquente sobre o caráter instrumental desse recurso formativo. Os questionamentos são: por que são omitidas a formação cultural geral, a dimensão afetivo-emocional da personalidade, o desenvolvimento do pensamento teórico e o papel das humanidades na completude da cultura integral dos indivíduos? A quem interessa uma formação apenas instrumentalizada, com foco principal nos domínios das tecnologias que aceleram a produção capitalista?

O estudo tem revelado a grande preocupação dos pesquisadores com o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, já que este tema é trabalhado em 33% dos textos selecionados. No entanto, cabe a reflexão de que as tecnologias sempre estiveram presentes no contexto educacional, sejam elas digitais ou não, e compreendemos que o objetivo maior deve ser a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, visando a formação integral e humana dos alunos, a qual não pode ser realizada no mundo atual sem os usos das TICs. Neste contexto, o papel dos professores é determinante.

Outra tendência revelada pela pesquisa é que em 20% das fontes de evidências analisadas aparece uma postura crítica no tratamento das competências, ancorada na epistemologia dialético-materialista. Este enfoque filosófico tem a capacidade hermenêutica de estabelecer as relações entre capital e trabalho, entre indivíduo e sociedade, entre a formação integral e o acesso à cultura, entre a teoria, as condições de vida e educação e a prática social humana. Ao mesmo tempo, a análise dialético-materialista permite a interpretação das necessidades materiais e espirituais dos sujeitos em determinados contextos sociais. Tudo isso mobiliza um arcabouço teórico que permite a desconstrução do discurso capitalista neoliberal.

Outra conclusão resulta de que em 20% dos textos revisados se estudam as contradições inerentes ao RSC nos professores da Educação Técnica e Profissional, criando-se enorme contradição entre a falta de titulação real e um reconhecimento de competências que não podem ser certificadas. Isso tende a estimular a acomodação de certos docentes, em virtude do benefício financeiro e, por outra parte, não garante a qualidade da formação que realizam.

Em 65% das pesquisas revisadas, destacam-se a relevância social e profissional dos professores, assim como a participação ativa deles nos processos formativos e na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e da educação em geral. Ao mesmo tempo, 35% dos trabalhos usam a pesquisa bibliográfica e documental para penetrar na análise conceitual e política das competências em geral e das competências docentes em particular. Os estudos valorizam, em geral, a formação e o trabalho docente.

A realização do presente estudo serviu, também, como processo de construção do problema de pesquisa da investigadora, já que por esta via foi possível elaborar o seguinte problema de investigação: *como elaborar uma proposta conceitual, baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo, que permita uma compreensão mais pedagógica e humanizada das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, considerando o contexto de atuação desses docentes?* De acordo com esse problema de investigação, o objetivo geral é: *elaborar uma proposta conceitual, baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo, ao possibilitar um entendimento mais pedagógico e humanizado das competências e atividades docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental.*

1.5 Referências

ARAÚJO, R. M. de L. *Desenvolvimento de competências profissionais: As incoerências de um discurso*. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/F/AEC-87YK2V/1/tese_ronaldo_marcos_de_lima_araujo.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

ARAÚJO, J. J. C. do N.; MOURÃO, A. R. B. O trabalho precário nos institutos federais: Uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. e226325, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186946>. Acesso em: 24 abr. 2023.

ARROYO, M. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho*. Perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BACCIN, E. V. C. *Reconhecimento de saberes e competências no ensino básico técnico e tecnológico: Impactos sobre a carreira e o trabalho docente*. 2018. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193593>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BARBACELI, J. T. *A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência*. 2017. 152f. Tese (Doutorado

em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012018-135854/pt-br.php>. Acesso em: em 21 jan. 2022.

BASTOS, T. B. M. C.; BOSCARIOLI, C. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e235498, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WbXMQk7cMMYWWTsBYK7v8Vp/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRAGA DOS SANTOS, P. B. *Fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores*. 2020. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9395921. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008b*. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006 [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11784.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012b*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 20 de fevereiro de 2014a*. Estabelece os pressupostos, as diretrizes e os procedimentos para a concessão de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) aos docentes da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, por meio de processo avaliativo especial. Disponível em: http://www.conif.org.br/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Diretrizes_RSC.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

CHAMBERGO-MICHILOT, D.; DIAZ-BARRERA, M. E.; BENITES-ZAPATA, V. A. Revisión de alcance, revisiones paraguas y síntesis enfocada en revisión de mapas: aspectos metodológicos y aplicaciones. *Revista Peruana de Medicina Experimental e Salud Pública*, Lima, v. 38, n. 1, p. 136-142, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2021.381.6501>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CHAUI, M. *A ideologia da competência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014.

ClAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, 2009. Disponível em:
<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CRESWELL, W. J. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos em política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012.

FERRARI, A.; PUNIE, Y.; REDECKER, C. Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks. In: RAVENSCROFT, S. A.; LINDSTAEDT, C.; DELGADO, K.; HERNÁNDEZ-LEO, D. (ed.). *Proceedings 7th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2012*, p. 79-92. New York: Springer, 2012.

GIL, J. J. S. Del TIC al TAC: Una aproximación al modelado e impresión 3D en educación superior. *Rev. Educ. Cienc. Salud*, Santiago, v. 14, n. 1, p. 23-29, 2017. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=21968>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GOMES, G. M. Future-se: reflexões a partir de uma ideologia da competência e autoritarismo. *NORUS*, Pelotas, v. 7, n. 12, p. 87-111. ago./dez., 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/18096>. Acesso em: 03 mar. 2024.

GRANADOS, R. J. *Las TIC, TAC, TEP como instrumento de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI*. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015. Disponível em:
<https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4009>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GUTIÉRREZ-MARTÍN, A.; PINEDO-GONZÁLEZ, R.; GIL-PUENTE, C. Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Revista Científica de Educomunicación - Comunicar*, [s. l.], v. XXX, n. 70, 2022. DOI: 10.3916/C70-2022-02.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LUZ, C. G. M. *Educación y tecnología: Estrategias didácticas para la integración de las TIC*. Madrid: Uned, 2018.

MADURO, B. M. *Percepção dos professores sobre a utilização de suas competências: Princípios da Unesco e de Perrenoud*. 2020. 92f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9904481. Acesso em: 20 jan. 2022.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e-180201, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MONTSE, G.; ROMEU, T. *Competencias “digitales” del siglo XXI*. V. 2. Universitat Oberta de Catalunya: 20 maio 2022. Disponível em: https://innovaciondocente.ucv.cl/wp-content/uploads/2022/06/Competencias_digitales_Siglo_XXI-mayo.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

NASCIMENTO, G. M. P.; CECÍLIO, S. Trabalho docente antes e durante a pandemia da SARS-COV 2: os impactos na vida dos professores. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 16, n. 2, p. 1-21, 2023. DOI: 10.18554/rt.v16i2.6983. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6983>. Acesso em: 14 mar. 2024.

NEGREIROS, P. R. V. de. *Formação/profissionalização de professores: um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT)*. 2020. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9498715. Acesso em: 21 jan. 2022.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências. *OECDiLibrary*, 10 mar. 2014. DOI: 10.1787/9788563489197-pt.

OLIVEIRA, S. R. de; PICCININI, V. C. Mercado de trabalho: múltiplos (des)entendimentos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, set./out. 2011.

PÁSCOA, E. G. *As competências socioemocionais na educação básica: A Revista Nova Escola em pauta*. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11067249. Acesso em: 20 jan. 2022.

PEREIRA, R. da S. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan. /abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PÉREZ, R.; PALOMARES, H.; DSILVA, F. Cibercomunidad AVED. Experiencias de integración tecnológica para el fomento y desarrollo de la educación a distancia. In: LUGO, I. M. de; RAMA, C. *Impacto de las tecnologías en la educación superior a distancia en Venezuela: Una década de retos*. Caracas: Virtual Educa, 2017. p. 117-132. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/318404757_Cibercomunidad_AVED_Experiencias_de_Integracion_Tecnologica_para_el_Fomento_y_De_sarrollo_de_la_Educacion_A_Distancia. Acesso em: 12 abr. 2022.

PERIS, O. M.; LINDAHL, J. M. *Aprendizagem sustentável no ensino superior*. Editora Primavera, 2015.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. (org.). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-30.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

POLONIA, A. da C.; SANTOS, M. de F. S. O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: A prática docente em foco. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e216223, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gQPgWkQrJpJqtBxCssWFqRn/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RODRIGUES, M. *Educação emocional positiva: Saber lidar com as emoções é uma importante lição*. Hamburgo: Sinopsys, 2015.

RODRIGUES, S. *Reconhecimento de saberes e competências dos professores do IFMG: Uma (re)constituição do discurso histórico-social sobre a implementação da Lei do Magistério Federal*. 2019. 127f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7929437. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTOS, A. dos. *As competências do professor do século XXI: Possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem*. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019a. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7882287. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, J. S. W. *Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT: Impactos do reconhecimento de saberes e competências na formação e trabalho docente da UFPA*. 2019. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019b. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/jennifer.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SCHNEIDER, D. da R. *Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFMS: Fluência tecnológica no moodle*. 2012. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7000>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SILVA, C. A. da. *A reforma da educação profissional de nível médio no Brasil: Um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo*. 2020. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_373db5e6de2b853419a23c8893b89ff9. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, K. K. A. da; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: Uma discussão acerca do conceito. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e209940, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOUZA, D. S.; SILVA, C. S. de S. da. Relevância da observação na formação inicial docente com vistas no desenvolvimento da prática reflexiva. *Revista Insignare Scientia*, Chapecó, v. 3, n. 1. jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11250/7391>. Acesso em: 30 nov. 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TRICCO, A. C. *et al.* Extensão PRISMA para revisões de escopo (PRISMA-ScR): Lista de verificação e explicação. *Anais de Medicina Interna*, n. 169, p. 467-473, 2018. Disponível em: <http://www.primastatement.org/Extensions/ScopingReviews>. Acesso em: 12 abr. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Desafios da educação. *UNESDOC - Digital Library*, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>. Acesso em: 20 abril 2023.

VEIGA-NETO, A. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VILLARREAL-VILLA, S.; GARCÍA-GULIANY, J.; HERNÁNDEZ-PALMA, H.; STEFFENS-SANABRIA, E. Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Formación Universitaria*, La Serena, v. 12, n. 6, 2019. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071850062019000600003&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 11 mar. 2022.

ZABALA, A. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZABALZA, M. A. *Competências docentes de professores universitários: Qualidade e desenvolvimento profissional*. Madri: Narcea, 2003.

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E AS COMPETÊNCIAS DOCENTES DOS PROFESSORES: UMA SÍNTESE CRÍTICA

RESUMO: Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e descritiva, tendo como objetivo a elaboração do quadro legal do cenário da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em diálogo e análise com os autores que trabalham estes temas. Foram utilizados dois procedimentos metodológicos relacionados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Assim, realizou-se o levantamento da bibliografia, a análise do material e a síntese que integraram as reflexões e proposições diante do tema de estudo sobre o Ensino Médio integrado e as competências docentes na contemporaneidade. O trabalho com a pesquisa bibliográfica deu-se em um movimento constante de apreensão dos objetivos, de verificação das etapas, de leitura e de indagações sobre o tema em análise. Concluiu-se que o Ensino Médio integrado é uma modalidade de ensino que pode oferecer ao estudante uma oportunidade diferenciada de desenvolver todas as suas potencialidades em acordo com os pressupostos da teoria e da prática, valorizando a integração entre o saber geral e o técnico. É necessário transformar a estrutura das políticas públicas pensadas para a educação e para formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que é preciso refletir como a prática docente devem ser organizada, planejada e coletivizada no sentido de contribuir para o desenvolvimento social e humano.

Palavras-chave: formação docente; cursos técnicos integrados ao ensino médio; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT: This research is characterized as qualitative, exploratory, and descriptive, aiming to construct the legal framework for Brazilian Professional and Technological Education, with a focus on the Federal Institutes of Education, Science and Technology, as well as integrated technical courses in high school, through dialogue and analysis of works by authors who explore these themes. Two related methodological procedures were employed: bibliographic research and documentary research. A bibliographic survey was conducted, followed by an analysis of the material and a synthesis of reflections and propositions regarding the study of integrated high school education and teaching competencies in contemporary times. The bibliographic research process involved continuous efforts to define objectives, verify stages, conduct readings, and critically analyze the theme. The study concluded that Integrated High School Education is an educational modality that provides students with a unique opportunity to develop their full potential in alignment with theoretical and practical assumptions, emphasizing the integration of general and technical knowledge. It is necessary to transform the structure of public policies designed for education and teacher training in Professional and Technological Education, as it is crucial to reflect on how teaching practices should be organized, planned, and collectivized to contribute to social and human development.

Keywords: teacher training; integrated technical courses in high school; Professional and Technological Education.

2.1 Introdução

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio representam uma modalidade de ensino ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), na qual o estudante cursa o Ensino Médio regular, composto pelas disciplinas comuns do currículo, com disciplinas que compõem uma área de atuação profissional específica, caracterizando uma formação integral e diferenciada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As políticas públicas dos IFs e o Ensino Médio Integrado (EMI) estão essencialmente relacionados, uma vez que estas instituições de ensino, vinculadas ao Ministério da Educação, oferecem cursos técnicos de nível médio objetivando a promoção da EPT no país. Nesse sentido, a relação entre as políticas públicas dos IFs e o EMI se concretiza pelo incentivo e apoio do Governo Federal à expansão e democratização dessa modalidade de ensino.

Podemos ressaltar que, nos últimos anos, houve uma valorização e um destaque da EPT no país, com intuito de aproximar a formação escolar das demandas do mundo do trabalho e de proporcionar aos estudantes uma melhor inserção nesse universo profissional. Dessa maneira, o Governo Federal tem realizado ações e políticas para incentivar a criação de novos IFs, assim como a oferta do EMI nas diversas regiões do país. Podemos compreender que essas políticas se traduzem em investimentos na infraestrutura, nos recursos para aquisição de equipamentos e de materiais didáticos, bem como na ampliação do número de professores e na formação docente. Dessa forma, essa formação precisa estar relacionada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Destacamos que a Educação Profissional conduzida pelo EMI está ancorada na ideia de formar sujeitos mais capacitados, com habilidades e conhecimentos específicos para o mercado de trabalho, o que pode favorecer o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. No entanto, o desafio que se observa é que a formação de sujeitos críticos, autônomos, conscientes de sua realidade social e profissional, com capacidade de transformar seu contexto social e de vida nem sempre tem sido alcançada. Essa perspectiva de formação dialoga com a ênfase em conhecimentos gerais e específicos, de forma que o estudante possua saberes que lhe permitam fazer sua leitura de vida, de sociedade e não apenas restringe sua aprendizagem ao domínio de conhecimentos para exercer determinada atividade ou função profissional.

Diante desse cenário de proposta de ensino, a formação e a atuação docentes merecem análise e acompanhamento permanente, inclusive no âmbito de políticas públicas. É

fundamental destacar que as políticas públicas estão em constante movimento e sofrem mudanças no decorrer do tempo, de acordo com as demandas e interesses sociais, políticos e econômicos. Portanto, é essencial acompanhar essas atualizações e transformações nas políticas educacionais para compreendermos essa relação complexa que se estabelece entre a educação, a formação do professor e a condução do processo de ensino-aprendizagem em nosso contexto social.

O objetivo da seção é construir uma síntese crítica sobre o quadro legal da EPT brasileira, dos IF e dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ao analisar suas relações com as competências docentes dessa modalidade do ensino.

2.2 Metodologia

O enfoque metodológico geral desta seção funda-se na dialética materialista, principalmente na de K. Marx que, dentre outros princípios, reconhece o caráter materialista da História, do pensamento e da psique humana, o que se expressa claramente na citação a seguir:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 2007, p. 10).

Sendo assim, nesta seção destacam-se a análise e as revisões críticas, contextualizadas e históricas das políticas públicas, legislações educacionais e pesquisas sobre o tema em questão, assim como os fatores que interferem de diversas formas na formação docente e em sua atuação, no processo de apropriação de conhecimentos e na criação da cultura, de acordo com os interesses econômicos, políticos e sociais ao longo do tempo.

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva no contexto de produção do conhecimento. São utilizados dois procedimentos metodológicos inter-relacionados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Dessa forma, expõem-se as estruturas da metodologia por meio de: levantamento da bibliografia e de suas informações; análise e exame do material; e síntese que integra as reflexões e proposições diante do tema de estudo.

Conforme apontam Lima e Miotto (2007), trabalhar com a pesquisa bibliográfica implica fazer um movimento incessante de apreensão dos objetivos, de verificação das etapas, de leitura, de indagações e de interlocução minuciosa com o conteúdo bibliográfico, fato que

demanda atenção epistemológica. Nessa perspectiva de trabalho, foram coletados os dados e as informações de trabalhos e de pesquisas relacionadas à Educação e à EPT com viés do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, consideramos que o desenvolvimento da pesquisa configura-se em uma atividade científica básica que, por meio da indagação e (re)constituição do real, nutre a atividade de ensino e a transforma diante da realidade (Minayo, 2009). Complementarmente, Gil (2008) afirma que a pesquisa bibliográfica possibilita uma grande obtenção de informações e permite a utilização de dados dispersos em diversas publicações, auxiliando na elaboração ou na melhor significação conceitual do objeto de estudo em questão.

Por outra via, usou-se a pesquisa documental para explorar as fontes de política educativa que permitiram a análise crítica de legislações educacionais relacionadas, principalmente, à EPT no país. Conforme explica Cellard (2008), o documento compõe-se de textos escritos, manuscritos ou impressos, que podem ser arquivos oficiais, assim como documentos públicos ou privados. Nesse contexto, o autor afirma que trata-se de fontes primárias e secundárias que são exploradas e não criadas no âmbito da pesquisa.

Dessa maneira, a análise crítica pode ser estruturada em dimensões, das quais destacamos: o contexto no qual foi produzido o documento; a voz do texto, que pode ser individual, institucional, ou social, por exemplo; a qualidade da informação (autenticidade e confiabilidade); e a natureza do texto (Cellard, 2008). Assim, devem-se observar os conceitos principais, sua relevância e seus significados, de acordo com as condições empregadas, para buscar uma análise e interpretação coerentes, com induções e deduções.

Os procedimentos combinados da pesquisa bibliográfica e documental têm permitido desenvolver a discussão dos resultados relatada a seguir.

2.3 Resultados e discussão

2.3.1 Os percursos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e sua proposta de formação

A relação Educação-Trabalho tem origem nos tempos mais antigos, quando os indivíduos estabeleciam os modos de produção por meio da coletividade, para sua sobrevivência, transmitindo seus conhecimentos para as futuras gerações (Cardoso; Mota Júnior, 2016). Neste sentido, o homem precisa adaptar a natureza a si, por meio da transformação, ou seja, de sua atividade e de seu trabalho. Assim, ao transformar a natureza, o

homem transforma também a si mesmo e sua produção caracteriza-se por sua formação. Por isso, esse processo de formação humana é, essencialmente, um processo educativo, sendo que o processo de aprender está na constituição humana (Saviani, 2007).

O autor complementa que o desenvolvimento da produção norteou a divisão social do trabalho, fato que resultou na divisão dos homens em classes, o que provocou uma divisão na educação também. Dessa forma, configuram-se duas modalidades diferentes e separadas de educação: a primeira para a classe proprietária, ou seja, a educação dos homens livres, focada em atividades intelectuais, em exercícios físicos de caráter lúdico ou militar; e a segunda, destinada à classe não-proprietária, os escravos e serviçais, que eram educados com o processo de trabalho específico, configurando-se na origem histórica da separação entre o Trabalho e a educação (Saviani, 2007).

No âmbito nacional, o processo de educação para o Trabalho teve início no período Brasil-Colônia, sendo que as primeiras escolas de Educação com viés profissional foram criadas na Primeira República, em 1909, constituindo-se nas Escolas de Aprendizizes Artífices.

Essas escolas, que ofertavam ensino profissional primário e gratuito, foram destinadas às classes proletárias que aumentavam nas cidades como alternativa de amenizar as dificuldades de sobrevivência desses trabalhadores. Nessa perspectiva, o objetivo era habilitar os filhos dos menos favorecidos, prepará-los para um ofício técnico e intelectual, mas com foco no ensino prático e em conhecimentos técnicos, com vistas ao afastamento da ociosidade e dos maus hábitos sociais, como o vício e o crime (Brasil, 1909).

Conforme reflete Kunze (2015, p. 14-15),

O público-alvo referido era o considerado desdido da riqueza que, por essa condição, estava “sem horizontes”, à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizador do desenvolvimento do país e causador do medo.

Nesse cenário, conforme analisa Kuenzer (2007), a Educação nacional foi sendo formada em uma estrutura dualista, em que a Educação Profissional destinava-se aos pobres e desvalidos, principalmente na sua preparação para o trabalho, e os ensinos primário e secundário eram reservados à elite, que continuaria com os estudos em nível superior. Assim, observamos que essa desigualdade social e estrutural se faz presente através de um sistema que direciona uma determinada formação a um grupo social privilegiado e menor, reservando outra formação específica e limitada à grande maioria da população, que possibilita sua sobrevivência por meio do trabalho.

Dialogando com essa percepção, Kuenzer (1995) afirma que os modelos pedagógicos constroem-se historicamente de acordo com as transformações no mundo do trabalho e das relações sociais. Assim sendo, desde a sua criação, a EPT estabeleceu uma forma de ensino voltada para atender às demandas do mercado de trabalho e seus objetivos.

Ao acompanhar a trajetória histórica da EPT no país, em 1937, a Constituição Federal do governo Getúlio Vargas abordou a Educação profissional e industrial em seu Art. 129, ao enfatizar o dever de Estado e definir que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na área da sua especialidade. Assim, a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (Brasil, 1937) transformou as escolas de aprendizes e artífices em liceus industriais e fundou novos liceus, para propagação do ensino profissional.

Já em 1942, o Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu a estrutura da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial (escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem), extinguiu os liceus industriais, o que resultou nas escolas industriais e técnicas de formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial (Brasil, 1942). Ainda neste mesmo ano, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

Posteriormente, em 1946, o Decreto-Lei nº 9.613/46, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estabeleceu o ensino agrícola federal e também foi fundado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) pelo Decreto-Lei nº 8.621/46. Em 1959 foram criadas as escolas técnicas federais (autarquias) a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.

Já com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1961, foi permitido que os concluintes de cursos de Educação Profissional pudessem continuar estudos em nível superior. No formato institucional semelhante ao do Senai e do Senac, em 1991, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Em 1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, composto pela Rede Federal e pelas redes dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, havendo transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Ulteriormente, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a segunda LDB, que abordou a Educação Profissional, sendo denominada de EPT com a inclusão especificamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Lei 11.741/2008 (Brasil, 2008).

Diante do exposto, no processo de desenvolvimento da EPT, cabe-nos a reflexão de como as políticas educacionais relacionam-se às políticas sociais, sendo fundamental pensar sobre a postura do Estado, suas relações e legislações, com vistas a formar, através da Educação Profissional, indivíduos para atuarem no mundo do trabalho de acordo com suas demandas e exigências, em uma lógica de racionalidade financeira e capitalista, que exige mais conhecimento técnico para atividades laborais.

Diante deste cenário de interesses políticos e econômicos, em relação à organização, planejamento, estrutura e oferta dessa proposta de formação, dois decretos têm papel importante, uma vez que determinaram as possibilidades de integração do Ensino Médio (etapa final da Educação Básica) com a EPT. Assim, o Decreto nº 2.208/97 determinou a separação da Educação Básica da Educação Profissional, ao reforçar a prática e o ensino com viés da Pedagogia de Competências (Brasil, 1997), enquanto o Decreto nº 5.154/04 integrou a Educação Básica com a Educação Profissional, iniciando o processo de expansão e democratização da EPT (Brasil, 2004).

Importante compreender que essa linha didático-pedagógica surgiu durante a crise estrutural do sistema capitalista, que demandava possibilidades diferentes para continuar prevalecendo, com a necessidade de formação de um trabalhador com maior qualificação, adequado às novas exigências dos sistemas de produção. Assim, essa Pedagogia apresenta um modelo educativo composto por teorias e procedimentos que objetivam o desenvolvimento de competências específicas para atividades pré-determinadas. Segundo Araújo (2001), a Pedagogia das Competências significa uma abordagem que promove a reestruturação entre a Educação Profissional e o sistema produtivo, tendo como base a garantia das demandas de força de trabalho de empresas organizadas e alinhadas à produção flexível, estabelecendo uma relação entre a Economia, a Política e a Educação.

Complementarmente, é necessário destacar que o Decreto nº 2.208/97 indicava que a Educação Profissional de Nível Técnico seria concluída junto ao Ensino Médio, podendo ocorrer de forma concomitante ou sequencial a ele, impossibilitando a integração da modalidade profissionalizante com o Ensino Médio (Brasil, 1997). Já o Decreto nº 5.154/04, possibilitando a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, permitiu a articulação e a integração, objetivando o fortalecimento da EPT, por meio da flexibilização e elevação do nível de escolaridade do trabalhador (Brasil, 2004).

Neste sentido, podemos compreender que o Decreto nº 5.154/04 priorizou a formação integral dos estudantes, buscando superar e romper com a dualidade estrutural entre o

conhecimento geral e o conhecimento técnico, quando o segundo era ofertado aos pobres e filhos de trabalhadores, com predominância da técnica, enquanto a formação geral e básica era direcionada aos filhos da elite dominante da sociedade. No entanto, apesar de o Decreto 5.154/04 possibilitar a integração entre o Ensino Médio e a EPT, ele não apresentou, nos documentos que o regulamentaram, os conceitos de formação integral, trabalho como princípio educativo e politecnia, que foram seus princípios norteadores, resultando, ainda, em um avanço conservador para uma EPT mais transformadora (Oliveira; Carneiro, 2012).

Como apontam Ribeiro, Sobral e Jataí (2016), a formação integral compreendida por Marx constituiria, com igualdade, a introdução de uma sociedade baseada na justiça, com equilíbrio de oportunidades, em que trabalho e instrução estariam reunidos em uma única estrutura para a transformação social. Esta formação caracteriza-se pelo caráter omnilateral, em que se situa o trabalho como forma de desenvolvimento humano, com uma perspectiva de emancipação humana, por meio da unidade entre a formação manual e a formação intelectual.

Essa formação dialoga diretamente com o Trabalho como princípio educativo, em que essa relação entre o Trabalho e a Educação denota a natureza formativa do Trabalho, assim como a da Educação como atividade humanizadora para o desenvolvimento humano. Nesta configuração, situa-se o materialismo histórico que reconhece o Trabalho como produtor das formas de vida nos aspectos materiais, culturais, de conhecimento e de criação material e simbólica no contexto social (Marx; Engels, 2007).

Associando essa percepção da união entre a formação intelectual e o trabalho produtivo na esfera educacional, Saviani (2007) enfatiza que a função essencial da escola de Nível Médio é a de resgatar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, nesta etapa da Educação Básica, não basta somente dominar os elementos gerais do conhecimento que resultam e contribuem no desenvolvimento do trabalho na sociedade. É preciso revelar como o conhecimento, ou seja, a ciência, transforma-se em potência material no contexto da produção, culminando na articulação da prática com a teoria, inserida no trabalho concreto feito no processo produtivo.

Complementarmente à ideia de Formação Integral e de Trabalho como princípio educativo junta-se a de Politecnia, a qual propõe que o Trabalho seja desenvolvido em uma unidade que compreenda os aspectos dos exercícios manuais e intelectuais, em oposição ao ideal capitalista burguês, que se fundamenta na fragmentação do Trabalho em funções específicas e autônomas (Saviani, 1989).

O mesmo autor adiciona que a politecnia compreende a especialização enquanto domínio das bases científicas das diferentes técnicas utilizadas no trabalho produtivo moderno. Assim, a Educação de Nível Médio deve-se concentrar nas modalidades essenciais que dão fundamento à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes, contrapondo-se a uma instrução focada no adestramento em uma determinada capacidade sem conhecer seus fundamentos e sem articulação com todo o processo produtivo (Saviani, 2007). Nesse contexto, esses pressupostos indicam a necessidade de superar a ruptura entre a teoria e a prática, assim como a divisão entre o trabalho manual e o intelectual, ou seja, entre o trabalho produtivo e a formação intelectual, com vistas ao desenvolvimento integral dos sujeitos no horizonte da EPT.

Seguindo os rumos de popularizar o ensino da EPT, com foco nos cursos técnicos de Nível Médio, podemos observar que a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional foi a maior da história, uma vez que em quase um século (1909 a 2009) foram implantadas 140 unidades. Depois, em apenas 13 anos (2003 a 2016) foram construídas 504 unidades, atendendo aos princípios da interiorização dos IFs no Brasil, objetivando a democratização do ensino e do desenvolvimento local e regional (Cardoso; Mota Júnior, 2016).

Adicionalmente, a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, também reconhecida como Lei de Cotas, estabeleceu requisitos e critérios para a reserva de vagas nas universidades federais e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio aos estudantes que cursaram o Ensino Médio e o Ensino Fundamental em escolas públicas. Outras condições foram consideradas para a reserva das vagas, como a renda familiar, o grupo étnico e as pessoas com deficiências (Brasil, 2012). Dessa forma, esses elementos podem contribuir para o aumento da acessibilidade e da inclusão efetiva de mais estudantes em situação de vulnerabilidade social nos espaços de educação pública gratuita e em níveis mais elevados e diversos de ensino.

Por outra via, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, trouxe como Meta 11 triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (Brasil, 2014). Conforme o observatório do PNE, o objetivo seria alcançar o quantitativo de 5.224.584 de matrículas até 2024, sendo que em 2020, o número era de 1.901.447. Em relação à porcentagem de 50%, de matrículas na esfera pública, a plataforma do observatório informou que a porcentagem indicava 19,6% (PNE, 2020). Neste sentido, ao analisarmos o balanço do PNE, divulgado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 2022, podemos observar um panorama de retrocessos em diversas metas previstas no Plano (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022).

Especificamente na Meta 11, relacionada à EPT, em relação ao último ano antes da aprovação do PNE (2013), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) expandiu-se apenas na rede pública, chegando em 2021 a 316 mil novas matrículas; já a rede privada diminuiu 223 matrículas durante esse tempo de duração do Plano. Assim, o quantitativo total de expansão da EPTNM é de, aproximadamente, 40 mil matrículas ao ano, muito inferior às 296 mil matrículas anuais fundamentais para cumprir o que foi previsto no PNE até 2024 (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022).

O Balanço do PNE complementa que a reforma do Ensino Médio determinada por meio da medida provisória em 2016, resultando em lei no ano posterior, conduziu, com a inclusão da formação técnica e profissional entre os *itinerários formativos*, à chance de uma expansão das matrículas de forma a se aproximar do objetivo da Meta 11. Mas esta ampliação suscita dúvidas em relação à manutenção da qualidade indicada na meta, pois essa reforma trouxe inovações tais como: a permissão a profissionais sem a formação docente de lecionarem disciplinas desse itinerário profissionalizante; a oferta de até 30% do Ensino Médio na forma de Educação a Distância (EaD); e o modelo controverso dos itinerários (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022).

Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021, o número de matrículas da Educação Profissional diminuiu 2,3% em relação ao ano anterior, sendo esta queda motivada pela redução de 10,7% nas matrículas da formação técnica subsequente ao Ensino médio. No entanto, as outras modalidades da Educação Profissional tiveram pequeno aumento no número de matrículas em relação ao último ano e a modalidade integrada ao Ensino Médio cresceu 5,6% (Brasil, 2022a).

A partir dessa conjuntura que demonstra o desafio da democratização do ensino, conhecer e refletir sobre a missão dos IFs, seus desafios e avanços, torna-se cada vez mais necessário, uma vez que a EPT integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 1996).

Uma característica peculiar dessas instituições de ensino é que se compõem de Educação Superior, Básica e Profissional, sendo pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de EPT nas diversas modalidades de ensino, com base na junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas de ensino (Brasil, 2008c). Nesse contexto, os institutos possuem docentes com diferentes formações (bacharelado, licenciatura etc.) para atuar em vários cursos de modalidades diferentes, que podem demandar estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas.

Os IFs são comparados às universidades federais, pois podem certificar competências profissionais, além de possuírem autonomia para criar e extinguir cursos de acordo com sua área de atuação territorial, bem como registrar diplomas dos cursos oferecidos com a autorização do seu Conselho Superior (Brasil, 2008c).

No entanto, embora ambos sejam autarquias federais, possuem atuações e características muito diferentes, uma vez que a universidade oferta cursos de formação continuada, de graduação e de pós-graduação. Já os IFs atuam na formação básica, técnica e tecnológica e podem oferecer cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), em uma organização de vários campi pertencentes a um instituto de acordo com a organização estabelecida na legislação de criação dos IFs, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008c).

Com ênfase nos cursos técnicos de Nível Médio, esta lei indica que eles devem garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ministrar esta modalidade de ensino, especialmente de forma integrada. Por outro caminho, deverão ministrar cursos de licenciatura e programas de formação docente para a Educação Básica (Brasil, 2008c). Neste sentido, destaca-se o aumento da oferta da formação profissional integrada ao Ensino Médio, assim como a formação docente voltada aos profissionais da Educação Básica.

Porém, pesquisas já apontam que essa pluralidade de ensino e o aproveitamento da infraestrutura física para ofertar mais cursos em diversas modalidades têm resultado na sobrecarga de atividades e trabalhos, principalmente em relação ao corpo docente dessas instituições. Conforme argumentam Araújo e Mourão (2021), o trabalho docente nos IFs abrange processos de precarização por meio de mecanismos de intensificação, diversificação, polivalência, versatilidade e flexibilidade que exigem do trabalhador (docente) policompetências para realizar seu trabalho.

Os autores complementam que essa precarização do trabalho docente nos IFs se dá por meio da ampliação do trabalho prolongado, em intensidade e no aumento das competências docentes para a execução do trabalho, uma vez que a diversidade da oferta de modalidades de ensino interfere diretamente na atuação e no desempenho do professor. Diante desse fato, pode-se compreender o resultado das profundas transformações societárias no mundo do trabalho e dos ajustes neoliberais que fundamentam as políticas educacionais na atualidade (Araújo; Mourão, 2021).

Dialogando com essa realidade, Nascimento e Cecílio (2023, p. 5) afirmam que

O trabalho docente tem passado por transformações em relação aos seus conteúdos, finalidades e natureza, seja em função da ampliação do papel social da escola, seja pelas muitas e diversas atribuições funcionais que vêm sendo apresentadas aos professores deles requerido o seu cumprimento, independente dos níveis escolares ou modalidades de ensino em que atuam. Ser professor passa a ter um significado profissional ampliado e de múltiplas responsabilidades.

Assim, observamos que as inúmeras tarefas direcionadas aos professores, além do planejamento pedagógico, apresentam uma clara correlação com a flexibilidade profissional requerida pelo mercado de trabalho e em um direcionamento de políticas educacionais que fortalecem essa estrutura, ao preverem, em sua legislação, a diversidade de modalidades de formação em níveis e estruturas tão diferenciadas.

Por outra via, focando a melhoria da qualidade do ensino e do trabalho docente, ao se pensar em um padrão de planejamento que mais se ajuste aos IFs como sendo instituições educativas, deve-se considerar: as bases legais; a identidade institucional; a construção da proposta pedagógica; o requisito de ter um processo coletivo e dialógico; e o entendimento do planejamento como possibilidade de traduzir a complexidade da sociedade e da função social da escola, sendo este planejamento contínuo (Silva; Castilho, 2021).

Por isso, apesar de a EPT estabelecer, em sua origem, a divisão social da força do trabalho, entre os sujeitos que têm os meios de produção e os indivíduos que apresentam a mão de obra necessária a essa produção, dados indicam que esse cenário vem sendo alterado, ainda que não seja uma transformação total. Nessa linha de pensamento, Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020) afirmam que os IFs desempenham uma função social importante, ao verificarem que os estudantes dos cursos técnicos integrados obtêm resultados positivos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), semelhantes aos dos alunos de escolas privadas, mesmo com um perfil socioeconômico tão diferente, mas com professores com adequação de formação docente e boas condições de trabalho. Neste sentido, identificam a qualificação da EPT em relação com o ensino propedêutico, antes direcionado a grupos sociais específicos.

Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 44), em uma dimensão social,

Ensino Médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Essa compreensão reflete sobre a necessidade permanente de promover a aproximação entre o ensino técnico e o saber científico, ou seja, propiciar uma organização estrutural de Educação propedêutica integrada à formação profissional, que dialoga com a ideia de Kuenzer (1995) sobre a importância de sempre manter uma relação entre o trabalhador e o conhecimento, a integração entre o conteúdo e o método, com vistas ao saber intelectual das práticas produtivas e sociais.

No âmbito da atuação docente, ao analisar as percepções dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico sobre o Ensino Médio Integrado nos 38 IFs, Arantes *et al.* (2023) indicam, entre outros elementos, a existência de um equívoco enraizado entre os termos integrado e integral (quando a jornada escolar ocorre o dia todo) mostrando que muitos desconhecem as bases filosóficas que dão significado à expressão Ensino Médio integrado, assim como a análise dos docentes em relação à interação curricular por meio da interdisciplinaridade como fundamento dessa modalidade de ensino.

Assim, essa inclinação de abordagem dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio pode propor caminhos ambíguos: por uma via, destaca a interação curricular via interdisciplinaridade como uma das ações para a realização dessa modalidade educacional; e por outra via, pode demarcar ou confundir a integração com uma questão simplesmente curricular, sendo essa última possibilidade preocupante, uma vez que experiências interdisciplinares são importantes, mas não podem ser confundidas com o fundamento desses cursos (Arantes *et al.*, 2023).

Diante disso, acreditamos que se faz significativa uma análise constante sobre o currículo e as práticas pedagógicas efetivadas neste cenário de ensino-aprendizagem, no sentido de compreender se sua proposta de Educação está em acordo com suas finalidades, compreendendo os desafios e as possibilidades de atuação na busca pela oferta de ensino com qualidade no atual contexto social, político e econômico e da necessidade de maior valorização docente.

Atualmente, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT de 2021, os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio (Brasil, 2021). No entanto, por meio de uma análise da Resolução que definiu essas Diretrizes, pode-se reconhecer que o texto destaca a forma concomitante, fator que simboliza uma intimidação à continuidade do fortalecimento do EMI como perspectiva formativa baseada na politecnia, na omnilateralidade e em uma escola unitária, que resultam em uma formação humana integral do sujeito (ANPED, 2021).

Cabe-nos indicar que a escola unitária se expressa na unidade entre a instrução e o trabalho, na teoria e na prática, na formação de sujeitos capazes de produzir, mas também de serem gestores, governantes. Dessa maneira, é fundamental o conhecimento das leis da natureza, das humanidades e da ordem legal que rege a vida em sociedade (Gramsci, 1981).

Por outra via, a referida diretriz indica a indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes (Brasil, 2021).

Complementarmente, nessa perspectiva, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio possuem o objetivo de formação no Ensino Médio e no campo profissional simultaneamente, em uma organização curricular que tem como horizonte os aspectos da integração e da interdisciplinaridade, elementos essenciais na concretização desta modalidade de ensino.

Porém, conforme explica Fávero de Oliveira (2021), há o descuido com a concepção da integração curricular, uma vez que o texto ressalta a formação técnica concomitante, e não os ensinamentos integrados e subsequentes, observando-se um esforço de articulação, mas não integração curricular, originada na configuração e na necessidade em atender às demandas do mercado de trabalho.

Por outro viés, como aponta Fazenda (2011), a integração refere-se a uma configuração formal da interdisciplinaridade, relacionando-se ao caráter de organização das disciplinas em um planejamento de estudos. Já a interdisciplinaridade pode ser compreendida como produto e origem, ou seja, a atitude interdisciplinar consiste em uma consequência da própria origem da ação de conhecer.

Nesta ótica, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a ideia de ensino integrado, conforme o materialismo histórico-dialético, objetiva superar a dualidade educacional entre escolas dos saberes gerais (destinadas aos filhos da elite) e escolas de formação para o trabalho (direcionada aos filhos da classe trabalhadora), assim como transcender a fragmentação do currículo.

Como apontam Prates *et al.* (2019), da perspectiva conceitual, a formação integrada não propõe meramente a articulação entre Ensino Médio e educação profissional, sendo seu propósito restaurar historicamente as forças entre as classes, a ideia de educação politécnica e omnilateral.

Diante do exposto, verificamos a importância da integração dos conhecimentos a serem construídos pelo estudante por meio de ideias, práticas e métodos, de forma que se configure

uma organização curricular diferenciada, com objetivos específicos de acordo com essa modalidade de ensino e que permita, ao estudante, exercer sua profissão e sua cidadania ao desenvolver sua capacidade laboral, profissional e intelectual simultaneamente.

Sobre esse aspecto, Ciavatta (2005) indica que o sentido de integração nesses cursos técnicos compreende a completude, as partes no seu todo, ao considerar a educação como um universo social, nas interseções históricas em que se realizam os processos educativos. A autora complementa que essa formação objetiva unir a Educação Geral e a Educação Profissional em todas as áreas em que se dá a preparação para o trabalho.

Dessa forma, o currículo integrado deve propiciar o diálogo entre as disciplinas dos conhecimentos gerais e específicos, que não podem ser trabalhadas de forma isolada, buscando a totalidade do conhecimento, indispensável para a compreensão da realidade em que os estudantes estão e onde vão atuar enquanto profissionais e cidadãos.

Diante disso, podemos interpretar que esse trabalho pedagógico propõe uma ação coletiva e planejada entre os docentes, de forma que se possam realizar atividades diversas, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem pode estar relacionado à solução de problemas, contextos e cenários relacionados ao ambiente escolar, social e do trabalho.

Relacionados a esses pressupostos, Ciavatta (2005) indica alguns direcionamentos que as instituições de ensino devem levar em conta para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em uma perspectiva de democracia e recriação permanente.

Como forma de efetivar práticas de ensino que objetivam a integração, observamos as estratégias de alguns IFs que, ao implementarem as Unidades Curriculares Politécnicas (UCPs), oportunizam essa estrutura de aprendizagem integrada aos estudantes prevista em seus Projetos pedagógicos de curso.

Neste sentido, o curso técnico integrado ao EM é estruturado considerando três núcleos de formação, o Núcleo Básico, o Núcleo Politécnico e o Núcleo Tecnológico, sendo que o segundo destaca-se como o espaço no qual se efetivam as principais ações de integração do currículo. Dessa forma, para materializar a integração curricular, propõe-se um modelo flexível, quando os estudantes têm a oportunidade de escolher qual conteúdo estudar a partir de interesses e necessidades, em vista do perfil de formação desejado. Assim, as UCPs que formam este núcleo são planejadas por distintas áreas do conhecimento, apresentando caráter interdisciplinar e transdisciplinar e integram alunos de diferentes séries e cursos, transpondo com a estrutura de sequência de séries empregadas por meio das disciplinas e possibilitando a

participação de estudantes de diferentes níveis de desenvolvimento de acordo com seus interesses e na capacidade de oferta da instituição (IFTM, 2020).

Conforme complementa Ciavatta (2005), o movimento de integração é interdisciplinar e demanda dos docentes a abertura para a inovação e para o trabalho com temas relacionados à integração, proporcionando ao aluno uma visão do mundo para além da escola e das disciplinas, com associação da teoria e da prática.

Outro elemento destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT de 2021 é a centralidade do Trabalho, assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando a construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a Ciência, a Cultura e a Tecnologia (Brasil, 2021).

Neste sentido, ressalta-se a presença de enunciados e ideias com referencial crítico, quais sejam, *Trabalho como princípio educativo* e a *integração entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura*, junto com expressões e ideias do pensamento neoliberal, como *competências profissionais* e outras afirmações que podem ser encontradas no decorrer do texto, como *empreendedorismo*, *empregabilidade*, *mercado de trabalho*, dentre outras.

Em relação à organização textual observada acima, reconhece-se que o uso de concepções originadas em campos opostos teoricamente, assim como no âmbito político, não acontece por engano de quem o elaborou, mas com a intencionalidade de distorcer os termos para dificultar o esclarecimento em relação ao leitor pouco atento ou com domínio reduzido sobre esses conhecimentos (ANPED, 2021).

Diante do exposto, podemos observar uma trajetória complexa da EPT no país e, em especial, do EMI, por se tratar de uma possibilidade de formação integral ao unir os saberes técnicos e gerais em uma estrutura específica. Ainda verificamos conflitos de ordem política, ideológica e educacional, o que interfere diretamente na qualidade do ensino ofertado e na atuação e nos trabalhos docentes.

Por fim, precisamos destacar que é nesse contexto que se efetiva o processo de ensino-aprendizagem e se constroem as competências docentes para atuação nos cursos técnicos integrados ao EM. Ressaltamos a importância de se analisar os sentidos dessas competências, dos saberes, dos conhecimentos e de posturas necessárias para o exercício da docência na EPT de forma articulada às transformações pedagógicas que resultem em mudanças sociais.

2.3.2 Compreendendo as competências docentes para atuação nos cursos técnicos integrados

Uma vez que refletimos sobre a natureza da EPT, assim como sobre as bases dos cursos técnicos integrados, cabe-nos pensar na prática docente que deve ser desenvolvida, de maneira a relacionar cada vez mais conhecimentos teóricos, práticos, conceitos e valores relacionados a saberes gerais e específicos articulados à atuação no mundo do trabalho e na sociedade.

Ao reconhecermos que o termo *Competência* é polissêmico, observamos que muitas vezes refere-se ao contexto de condutas relacionadas ao mercado de trabalho e suas demandas capitalistas. Nessa linha de pensamento, Ramos (2006) argumenta que a essência do termo está relacionada à maneira como uma pessoa age para desempenhar qualquer atividade.

Na esfera educacional, o termo associa-se à qualificação/capacitação profissional do ensino técnico. Ramos (2006) complementa que, no âmbito social da informação e do conhecimento, a competência indica a mobilização de recursos necessários aplicados pelo sujeito, para responder às situações e aos desafios de um contexto. Por isso, promover a formação de indivíduos nessa perspectiva pode resultar no acúmulo de conhecimento essencial, determinado e com um currículo restrito, para atender à lógica do mercado de trabalho.

Assim, cabe-nos levar em conta essa interpretação de competência determinante, mas também indicar a possibilidade de abrangência desse termo, adotando uma concepção de competência que reconhece um sentido aprofundado e uma análise democrática voltada para a profissão docente. Por isso, acreditamos que o conceito apresenta uma propriedade dinâmica, várias significações e a capacidade de se adequar ao espaço em que se insere.

Nessa perspectiva, consideramos que a ideia de competência docente pode ser definida como

[...] a capacidade individual de mobilizar e integrar recursos cognitivos como conhecimentos, habilidades, aspectos comportamentais (atitudes, valores e crenças) e relacionais (participação, interação e experiência), com o objetivo de um agir responsável direcionado à situação de ensino e aprendizagem e às atividades envolvidas neste processo (Bastos; Boscaroli, 2021, p. 21).

A partir dessa concepção, podemos reconhecer que a competência é a base para o desenvolvimento de ações, assim como o meio para integração de conhecimentos, condutas e interações que se concretizam durante um processo de ensino-aprendizagem responsável e bem orientado pelo docente.

Sendo os cursos técnicos integrados ao EM, ou seja, parte integrante da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (Brasil, 2019) devem ser consideradas para atuação do professor nessa modalidade de ensino da EPT.

A referida legislação indica que a formação docente pressupõe o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, assim como das aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes, em relação aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando sua Educação Integral (Brasil, 2019).

Ao reconhecermos a necessidade contínua dos docentes refletirem sobre suas práticas no sentido de transformá-las após essa reflexão, faz-se necessária a análise crítica sobre as competências docentes elencadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) correlacionando as orientações no âmbito político, econômico e social em que a educação se situa.

Segundo Monteiro da Conceição, São Pedro e Eça (2022), pode-se compreender que a ação pedagógica docente (atividades, estratégias didáticas e planejamento) deverá estar em harmonia com as competências descritas no documento. Este fato poderá possibilitar ao estudante identificar durante o ensino-aprendizagem o que pretende saber, assim como saber fazer, para a resolução de problemas com que possa se deparar ao longo de sua vida.

Na análise específica das competências, a primeira indica que o professor deve compreender e aplicar os conhecimentos historicamente construídos para ensinar a realidade, comprometendo-se com a aprendizagem do estudante e sua própria aprendizagem, auxiliando na construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2019). Destacamos que os termos relacionados ao conhecimento e a própria expressão “ensinar a realidade” indicam uma associação com a prática pedagógica relacionada às demandas do capitalismo em um contexto determinado e acabado, ou seja, a formação de um indivíduo prático e eficaz, que aprende somente para saber fazer alguma atividade.

A segunda competência prescreve que o docente deva pesquisar, investigar, refletir e usar a criatividade na busca de soluções tecnológicas para utilizar práticas pedagógicas inovadoras (Brasil, 2019). Neste sentido, reconhecemos a importância de diversas estratégias didáticas docentes para atender às diversas personalidades dos alunos. No entanto, é preciso repensar sempre qual o principal objetivo do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, sendo esse um instrumento para a melhoria da qualidade do processo e

desenvolvimento do aluno ao estimular sua curiosidade e seu desejo de aprender, além de desenvolver mais autonomia.

Na terceira competência, há a orientação para o docente valorizar e estimular diversas manifestações artísticas e culturais, assim como a participação em práticas diferentes da produção artístico-cultural para que o aluno possa ampliar seu repertório cultural (Brasil, 2019). Podemos observar a valorização da esfera cultural que vários segmentos sociais praticam; no entanto, não há um aprofundamento sobre a importância da diversidade cultural para a construção de sua própria cultura.

Na quarta competência, recomenda-se a utilização de diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, tanto na expressão docente quanto na ampliação do conhecimento do aluno no compartilhamento de informações, experiências, concepções e sentimentos em diversas situações, assim como na produção de significado que possibilitem o entendimento mútuo (Brasil, 2019). Nesse ponto, encontramos um elemento positivo que auxilia na melhoria e na diversidade da comunicação, envolvendo aspectos inclusivos e democráticos, valores que consideramos essenciais no processo educativo.

Na quinta competência docente, há a necessidade de compreender, aplicar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética no trabalho pedagógico, como instrumento de formação, para tratar as informações e produzir conhecimentos (Brasil, 2019). Por outra via, observamos que, além da relação direta da tecnologia digital com a sociedade, há uma condição tecnológica e digital que determina a lógica do mercado de trabalho, com viés econômico, político e social. Outra questão importante é a reflexão sobre as condições da maioria das escolas públicas de possuírem ou não infraestrutura para essa condução, assim como acesso à internet, além de conhecimento e formação dos docentes para essa prática.

A valorização permanente para o exercício profissional consiste na sexta competência elencada, por meio da atualização na área e afins, na apropriação de novos conhecimentos e experiências que resultem em aperfeiçoamento profissional e eficácia para realizar escolhas voltadas ao exercício da cidadania, ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2019). Nessa recomendação, observamos pressupostos alinhados aos valores do mercado de trabalho, como uma formação individualista, que responsabiliza somente o profissional por sua qualificação, a eficácia, assim como um planejamento de vida individual, sem relacionar propósitos coletivos e sociais. Segundo Gonçalves e Deitos (2020b), essa ideia está difundida nessa e em outras partes da BNCC,

documento norteador da diretriz docente de formação, que se ajusta ao plano de vida individualista. Os autores complementam que, relacionada a essa questão, a igualdade, assim como o direito, são ilusórios, pois as relações de força e poder entre capital e trabalho são essencialmente desiguais.

Na sétima competência docente há o enfoque do desenvolvimento de argumentos com base em fatos e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, com ênfase nos direitos humanos, na consciência socioambiental e no consumo responsável (Brasil, 2019). Embora a ação docente oriente para os direitos humanos e preservação ambiental, não reflete sobre a relação entre o desenvolvimento socioeconômico e os desafios e problemas ambientais presentes na dinâmica capitalista do sistema de produção (Gonçalves; Deitos, 2020b).

Com foco em elementos socioemocionais, a oitava competência docente implica conhecer-se, apreciar-se e atentar-se com a saúde física e emocional, ao refletir sobre a diversidade humana com autocrítica, trabalhando essa percepção com os estudantes também (Brasil, 2019). Nessa orientação, reconhecemos que o processo de ensino-aprendizagem não pode se limitar a conteúdos específicos somente, deve também considerar a dimensão humana indispensável ao desenvolvimento dos sujeitos. Essa condução docente dá ênfase aos valores que podem ser abordados com relação aos sentimentos, emoções, vontades, conflitos e outros elementos que permeiam a atividade humana com vistas à aprendizagem significativa.

A nona competência indica a necessidade de exercitar a empatia, a conversa, a resolução de problemas e a cooperação, com a promoção de um respeito mútuo, ao acolher e valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos, assim como de seu conhecimento. Podemos observar a presença de elementos fundamentais em relação à resolução de conflitos e problemas, uma vez que o ambiente escolar é complexo e campo de tensões e divergências entre os atores envolvidos, sejam eles docentes, discentes, comunidade etc. Porém, conforme argumentam Gonçalves e Deitos (2020b), o respeito, sendo um princípio essencialmente humano, necessita ser compreendido como valor universal, e não indicado como uma técnica, o que poderia diminuir sua importância para a condição humana.

Por fim, a décima competência estabelece que o docente deva agir e motivar, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência, a abertura a diversas ideias pedagógicas, agindo com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, de forma que o espaço de aprendizagem demonstre estes valores (Brasil, 2019). Destacamos aqui premissas importantes para a prática pedagógica; no entanto, expressões como flexibilidade e resiliência também dialogam com uma visão que tende a envolver a dimensão

escolar no espaço neoliberal, levando à reflexão da relação entre a resistência e a aceitação no campo educacional da atividade pedagógica.

Conforme orientam as Diretrizes, essas competências gerais relacionadas ao fazer docente juntam-se às competências específicas que se referem a três dimensões essenciais e complementares: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (Brasil, 2019).

O primeiro conhecimento refere-se a: dominar os objetos de conhecimento, assim como saber ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como aprendem; reconhecer seus contextos de vida; e saber sobre a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

A segunda competência específica, a prática profissional, é composta pelas atividades de: planejar as ações de ensino que se efetivem em aprendizagens; criar e saber administrar os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento dos estudantes; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do saber, assim como as competências e as habilidades.

Por fim, o engajamento profissional implica em: comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional docente; envolver-se com a aprendizagem dos estudantes ao considerar que todos são capazes de aprender; participar do Projeto Pedagógico da instituição e da edificação de valores democráticos; e comprometer-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, buscando a melhoria do ambiente escolar (Brasil, 2019).

No entanto, estudos identificam e descrevem transformações e mudanças no trabalho docente no contexto atual brasileiro, diante do avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras na construção da proposta para a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica, que resultou na presente Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de 2019.

Conforme analisam Tiroli e Jesus (2022), os verbos relacionados nas competências específicas do conhecimento profissional, como *dominar* e *demonstrar*, são frequentes no documento, reforçando uma ideia de formação e atuação docentes de forma técnica e mecânica, no sentido de serem reprodutoras dos conhecimentos. Gonçalves, Mota e Anadon (2020) complementam que a opção por esses verbos não é aleatória, mas uma postura político-institucional, levando-se em conta que atos normativos atravessam diversas fases de discussão e revisão. Assim, tais verbos destacam aspectos utilitários e práticos e apontam um redirecionamento da formação docente para uma ótica pragmática, em que ao professor compete dominar elementos do exercício da atividade docente com ênfase no saber-fazer.

Por outra via, conforme apontam Tiroli e Jesus (2022), um elemento de destaque é a ausência do termo “práxis” no documento, revelando uma natureza instrumental, relacionada ao desempenho. A palavra utilizada é prática, referindo-se a uma visão tradicionalista para atender à estrutura produtivista do capital, enquanto a práxis orientada para a relação entre a teoria e a prática tem como objetivo a transformação nas ações. Conforme apontam Bazzo e Scheibe (2019), a formação de professores recomendada demonstra o interesse dos agentes que fazem as reformas educacionais em direcionar docentes que possam fornecer às empresas e ao sistema capitalista sujeitos educados para atender a uma organização que preserva o sistema e suas desigualdades, e não pessoas capazes de resistir à anulação dos seus direitos.

Ao investigarem o crescimento de políticas neoconservadoras no contexto brasileiro, Lima e Hypolito (2019) expõem que a influência política neoconservadora tem aumentado, ao padronizar a educação com sistemas de avaliação, reformas curriculares e exames globais, pois esta conduta possibilita a garantia dos interesses dessas organizações neoconservadoras e neoliberais. Assim, podemos observar uma dinâmica complementar e contínua, em que o Governo direciona e reforça uma Educação mais conservadora e menos crítica, atrelada à manutenção da sociedade em que vivemos, com mais desigualdades sociais e educacionais.

Ao mesmo tempo, o país alia-se a organizações globais que padronizam avaliações e exames para a Educação Básica, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que conduz um sistema de avaliação externa, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o qual avalia competências em língua, matemática e ciências dos estudantes. Estas organizações trabalham na perspectiva de estabelecer um currículo fixo e acabado, diminuindo a autonomia docente na construção de saberes de forma plural, contextualizada e dinâmica, e comprometendo o processo de avaliação da aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos.

Corroborando essa afirmação, Gonçalves e Deitos (2020a) ressaltam que, desde sua origem, as reformas educacionais implementadas por meio de leis no país sofrem intervenção de organizações internacionais multilaterais que estão determinadas a estabelecer uma política educacional baseada na reestruturação produtiva do capital, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros.

Já em relação à construção da BNCC, que relaciona-se com as diretrizes de formação docente, Lima e Hypolito (2019) ressaltam interesses amplos na atuação e na importância da

agenda educacional no viés do pensamento neoconservador, uma vez que o campo do currículo é um local de competição e essas disputas em torno da BNCC revelam a valorização e o interesse que grupos conservadores e neoliberais manifestaram quanto às definições curriculares e de conteúdos da agenda educacional do país.

Em uma perspectiva semelhante, Dal’Igna, Scherer e Silva (2020) argumentam que, estimulando princípios como a padronização, a descentralização e a responsabilização, a BNCC e a política de formação de professores para Educação Básica atendem a interesses econômicos e de crenças que contribuem para transformar a formação docente brasileira e para reforçar as maneiras de controle e de normalização da docência. Conforme acrescentam as autoras, não há questionamentos sobre a importância das dimensões do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional na prática e competências docentes, relacionadas à qualidade da formação dos professores.

Mas há uma preocupação que consiste na articulação contemporânea entre o neoliberalismo e o trabalho docente no âmbito da formação, assim como na reflexão de como essa articulação pode tornar-se produtiva e efetiva para o fortalecimento de uma agenda educacional focada cada vez mais na estrutura de uma docência padronizada, generalista e multifacetada (Dal’Igna; Scherer; Silva, 2020). No sentido semelhante, Ball (2012), ao investigar as consequências das reformas educacionais atuais para a docência, indica duas questões centrais a serem afetadas: a relação entre professores e alunos, em que o compromisso com a aprendizagem é preenchido por metas de desempenho dos estudantes; e a relação entre os docentes, em que a luta e o debate são convertidos em conformidade e silêncio.

Podemos refletir sobre o quanto esse movimento, envolvendo governo (políticas públicas), organizações internacionais e empresas, atua diretamente no âmbito educacional, modificando uma estrutura que se volta para o recorde de metas e desvaloriza a natureza pedagógica e didática da educação.

Complementarmente, em relação à formação e ao desenvolvimento profissional docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT indicam que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio ocorre em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras modalidades, conforme a legislação e com regras específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2021). O documento orienta que os professores graduados, não-licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, têm o direito de participar: de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica; e de curso de pós-graduação *lato sensu* de

especialização, de caráter pedagógico, voltado para a docência na Educação Profissional. A Diretriz ainda prevê a possibilidade de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente à licenciatura. No entanto, em relação à formação técnica e profissional, podem ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2021).

Nesta condição, observa-se a precarização da carreira docente, pois uma vez que as Diretrizes tenham avançado na importância da formação de professores para a EPT, o documento contempla a prática de professores com notório saber para o itinerário de formação profissional. Assim, predomina a ideia de que o docente com notório saber deve possuir competências e habilidades necessárias ao exercício de capacidades técnicas relacionadas a um exercício profissional específico, sem ter a formação pedagógica (Fávero de Oliveira, 2021).

Especificamente, na orientação e na condução pedagógica dos cursos técnicos integrados ao EM, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio orientam que os cursos e programas destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem contemplar as competências gerais docentes e as competências específicas, relacionadas às dimensões já indicadas nas Diretrizes de Formação Docente da Educação Básica de 2019: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (Brasil, 2022b).

O documento reconhece a especificidade da EPTNM, indicando a estrutura da organização por habilitação profissional, eixos ou áreas tecnológicas. Assim, orienta que o docente precisa desenvolver competências pedagógicas e específicas, de acordo com sua área tecnológica, que conduzam os estudantes à construção de competências para atuação em um cenário mais complexo e exigente de forma original e criativa (Brasil, 2022b). Podemos observar, nessa exigência, uma conduta docente mais focada em uma formação que atenda às necessidades do mercado de trabalho e sua cultura, não buscando uma integração de conhecimentos básicos e específicos na formação do aluno e na construção de saberes e conhecimentos.

Em outra perspectiva mais ampla, de acordo com Machado (2008), é objetivo essencial que o docente da Educação Profissional seja, fundamentalmente, sujeito da reflexão e da pesquisa, voltado ao trabalho coletivo e à atividade crítica e cooperativa, implicado com sua melhoria na área de formação específica e pedagógica. Esse docente precisa compreender o mundo do trabalho e as redes de relações que contemplem as modalidades, os níveis e as

instâncias educacionais, bem como os saberes de sua profissão, de suas técnicas e os valores do trabalho, incluindo os limites e as possibilidades de sua prática docente.

Por fim, em relação à formação continuada, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio conceituam essa prática como componente essencial da profissionalização, como agentes formativos e orientadores da aprendizagem, para a constituição de competências necessárias à prática social e à qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, 2022).

A Base Nacional Comum-Formação Continuada apresenta um quadro que indica as dimensões relacionadas ao conhecimento profissional, à prática profissional e ao engajamento profissional de acordo com a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de 2019, em um movimento complementar, mas sem direcionamentos teóricos diferentes.

Como analisa a Anped (2020), nota-se a redução da formação continuada de professores por meio de programas e cursos, deixando-se de valorizar a função realizada pelos grupos e projetos de pesquisa, práticas de extensão, grupos de estudo e outras configurações plurais e democráticas que ampliam a formação docente para além da prescrição legal, resultando em uma delimitação que desconsidera a formação continuada como forma de construir e produzir saberes e conhecimento.

2.4 Considerações finais

O Ensino Médio Integrado, pertencente ao contexto da EPT nos IFs, é uma modalidade de ensino que deve oferecer ao estudante uma oportunidade diferenciada de desenvolver todas as suas potencialidades em consonância com os pressupostos da teoria e da prática, valorizando o equilíbrio entre o saber geral e o técnico.

Uma das possibilidades da integração curricular se faz por meio do trabalho escolar que valorize os aspectos da contextualização e da interdisciplinaridade, sendo que o trabalho docente é a base para esse processo. Dessa forma, podemos inferir que as atividades conduzidas pelos professores devem ser contextualizadas, levando-se em conta a relação entre os conceitos cotidianos comuns dos estudantes, que têm como ponto de partida a experiência concreta, caminhando para o entendimento dos conceitos científicos por meio dos conteúdos escolares e demais atividades que podem ser realizadas no âmbito educacional.

Para que essa realidade seja cada vez mais presente e efetiva, é necessário transformar a estrutura das políticas públicas pensadas para a Educação, e em especial a EPT, uma vez que é preciso refletir como a atuação e a formação docentes devem ser organizadas, planejadas e coletivizadas para se romper com uma formação do estudante somente para atender às demandas do mercado e de um sistema desigual, tanto no âmbito econômico quanto no social em que vivemos. Para isso, é fundamental compreender as especificidades da EPT e sua potencialidade, ao reconhecer a formação integral e o conhecimento cada vez mais unificado, sem fragmentações, com possibilidades de atuação que permitam aos egressos o exercício profissional, social, crítico e emancipador.

Diante disso, ao se comprometer com a formação integral e completa que essa modalidade de ensino propõe, compreende-se que é preciso rever as práticas pedagógicas que devem estar em consonância com o currículo mais dinâmico e em constante discussão. Para isso, é relevante reconhecer que o trabalho pedagógico precisa ser coletivo, plural, democrático e sempre avaliado pelos atores envolvidos, e não por segmentos externos que possuam interesses financeiros e privados que não dialogam com valores de cidadania e igualdade a serem promovidos pela educação.

Acreditamos que essa proposta de formação e de organização curricular busca, em sua essência, superar a dualidade existente na educação brasileira e, por extensão, na história da EPT: a formação para o trabalho produtivo, o mercado imediato, para a atuação técnica, sem considerar a formação cidadã, humana, integral e crítica, capaz de realizar transformações sociais.

Reconhecemos que, no âmbito da EPT, os IFs possuem fundamental importância para a formação técnica de Nível Médio no país, sendo notórias sua criação, expansão e trajetória. Essa expansão geográfica e territorial possibilitou a inclusão social e o desenvolvimento humano de muitos estudantes e suas famílias, pois essas instituições de ensino caminham no sentido de uma atuação docente diferenciada ao trabalhar com as possibilidades de um currículo integrado do Ensino Médio com a EPT.

No entanto, ainda há muitos dilemas e impasses em relação ao contexto de atuação dos IFs, relacionados às políticas públicas e sua continuidade, além da formação docente específica para essa modalidade de educação, considerando a formação inicial e continuada, pois as próprias licenciaturas ainda não contemplam as especificidades da EPT. Outros desafios se fazem presentes, daí a necessidade de sempre acompanhar e analisar esse processo de acordo com os objetivos que precisam ser alcançados em qualquer cenário educacional: o

comprometimento e a consciência docentes com o ensino-aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento integral das pessoas.

Acolhemos, em nosso estudo, uma formação docente baseada na possibilidade de conduzir os alunos à construção de saberes, e não somente à memorização e reprodução de informações. Nessa perspectiva, essa formação vai contra uma docência que é pautada em um currículo e avaliações do processo de ensino-aprendizagem já estabelecidos por modelos e padrões que não são condizentes com a realidade, que é diversa e modificada constantemente pelos homens e sua história.

Neste sentido, valorizamos a relevância da organização e do planejamento curricular mais participativo e democrático, compreendendo o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, a visão e a missão que a instituição de ensino busca, os procedimentos didáticos a serem adotados nesta perspectiva e as práticas pedagógicas que favoreçam a integração dos conteúdos e das disciplinas, considerando a relevância de cada conhecimento, cada saber, além das possibilidades de relação entre eles.

Voltamos à nossa ideia mais adequada, neste momento, de competência docente, que valoriza a capacidade de agir com recursos cognitivos, comportamentais e relacionais, em um fazer pedagógico com responsabilidade e critérios rigorosos sempre pensando no desenvolvimento do aluno por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Essa interpretação nos faz pensar sempre no contexto em que o termo Competência está inserido e a quais objetivos e interesses se alinha, de forma a esconder ou a revelar a importância do caráter transformador e social da educação, o que nos faz refletir se a educação está atuando no sentido da reprodução da estrutura social atual ou no da efetiva emancipação e desenvolvimento coletivo contra as desigualdades.

2.5 Referências

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica*. Rio de Janeiro: ANPED, 05 nov. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 ago. 2023.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP no. 01/2021)*. 20 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 07 ago. 2023.

ARANTES, A. K.; FONTE, S. S. della; SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M. As percepções de Docentes sobre o Ensino Médio Integrado: projetos em disputa. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 70, p. 197-213, 2023. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n70.p197-213. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/15316>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ARAÚJO, J. J. C. do N.; MOURÃO, A. R. B. O trabalho precário nos institutos federais: Uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. e226325, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186946>. Acesso em: 24 abr. 2023.

ARAÚJO, R. M. de L. *Desenvolvimento de competências profissionais: As incoerências de um discurso*. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/F/AEC-87YK2V/1/tese_ronaldo_marcos_de_lima_araujo.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: Economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092012000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2023.

BASTOS, T. B. M. C.; BOSCARIOLI, C. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e235498, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WbXMqk7cMMYWWTsBYK7v8Vp/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial*, 26 de set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Publicação Original. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Câmara dos Deputados, 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: 27 set. 2023.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946a*. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.315 de 20 de dezembro de 1991*. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8315.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008a*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 16 de julho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008c*. 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 de dezembro de 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. *Lei n. 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, 30 de agosto de 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em 27 set. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022b*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação). Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Balanço do Plano Nacional de Educação*. São Paulo, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf. Acesso em 21 set. 2023.

CARDOSO, D. dos S.; MOTA JÚNIOR, A. de M. Contexto histórico da educação profissional no Brasil. In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 3., 2016, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20562>. Acesso em: 03 maio 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (ed.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. p. 295-316. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, M. Z. da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: Uma leitura crítica da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336>. Acesso em: 6 ago. 2023.

FÁVERO DE OLIVEIRA, T. A educação profissional e tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Vitória, v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1039. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>. Acesso em: 4 set. 2023.

FAZENDA, I. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Fundamentos teóricos e ideológicos. *Eccos - Revista Base Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-19, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em: ago. 2023.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise teórica e ideológica da proposição socioambiental. *Revista Inter Ação*, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020b. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 1 fev. 2022.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896/>. Acesso em: ago. 2023.

GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

IFTM - Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro. *Projeto pedagógico do curso técnico em Desenvolvimento de sistemas integrado ao Ensino Médio*. Uberlândia: IFTM, 2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uberlandiacentro/tecnico-integrado/desenvolvimento-de-sistemas/?arq=5ab0ce57bb698c651d9c4d4585493d91>. Acesso em: 18 jan. 2023.

KUENZER, A. Z. A reforma no ensino técnico no Brasil e suas consequências. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set. 1995.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2007.

- KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2009.2939. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>. Acesso em: 27 set. 2023.
- LIMA, I. G. de; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. e190901, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162556>. Acesso em: 6 ago. 2023.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.
- MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 24 set. 2023.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 09-29.
- MONTEIRO DA CONCEIÇÃO, J. L.; SÃO PEDRO, J. B. de; EÇA, J. L. M. de. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma análise das competências gerais. *Revista Cocar*, Belém, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5056>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- NASCIMENTO, G. M. P.; CECÍLIO, S. Trabalho docente antes e durante a pandemia da SARS-COV 2: os impactos na vida dos professores. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 16, n. 2, p. 1-21, 2023. DOI: 10.18554/rt.v16i2.6983. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6983>. Acesso em: 14 mar. 2024.
- NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C. J. de H.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4358>. Acesso: 02 ago. 2023.
- OLIVEIRA, J. D. F. A. C.; CARNEIRO, M. E. F. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2012, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais, 2012.

PNE - Plano Nacional de Educação. *Observatório do PNE*. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

PRATES, A. E.; MONTEIRO, A. de O.; ROCHA, P. C. da S.; WANZELER, G. O. R. O trabalho do supervisor no ensino integrado: o caso de Minas Gerais. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, Vargem Grande Paulista, 2019, v. 8, n. 10, e198101350. ISSN: 2525-3409. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662201019>. Acesso em 18 jan. 2024.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, E. C. dos S.; SOBRAL, K. M.; JATAÍ, R. P. Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: Uma análise marxista. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI*, 1., 23-25 nov. 2016, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFC, 2016. p. 1-11. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/OMNILATERALIDADE-POLITECNIA-ESCOLA-UNITARIA-E-EDUCAO-87-830-TECNOLÓGICA-UMA-ANÁLISE-MARXISTA.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Niterói, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, C. N. N. da; CASTILHO, M. L. O planejamento dos institutos federais (IF): Valores institucionais e documentos norteadores. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 20, p. e10002, abr. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10002>. Acesso em: 13 ago.2023

TIROLI, L. G.; JESUS, A. R. de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 13 ago. 2023.

3 COMPETÊNCIAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

RESUMO: Este estudo aborda as particularidades da formação e atuação docentes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e o desafio da formação integral. Analisa o termo das competências docentes na atualidade e repensa a ação docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ao considerar o processo de desenvolvimento humano no âmbito social, histórico e cultural. Foram descritos os principais conceitos norteadores da teoria desenvolvida por Vigotski, da Teoria da Atividade e da Teoria da Atividade de estudo, no sentido de evidenciar contribuições para a organização didática do processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. A metodologia utilizada foi baseada no materialismo histórico-dialético, aos destacar aspectos sociais e a relevância dos processos históricos e políticos construídos pelos sujeitos no decorrer do tempo. Foram utilizadas duas formas de pesquisa: a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, e os materiais selecionados foram analisados de forma crítica e reflexiva, ao se relacionar a atividade docente voltada para a formação integral na perspectiva da didática desenvolvimental. Conclui-se que uma leitura das competências docentes à luz da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo permite uma compreensão mais pedagógica e humanizada do processo de ensino-aprendizagem qualitativo de desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; desenvolvimento humano. processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: This study examines the specificities of teacher training and practice in integrated technical high school courses, alongside the challenge of promoting holistic education. It analyzes the concept of "teaching competencies" in the current context and reconsiders teaching practices from the perspective of Historical-Cultural Theory, considering the process of human development within social, historical, and cultural dimensions. Key concepts from Vygotsky's theory, Activity Theory, and Study Activity Theory are presented to highlight their contributions to the didactic organization of the teaching-learning process in Professional and Technological Education. The methodology is based on historical-dialectical materialism, emphasizing social factors and the significance of historical and political processes shaped by individuals over time. Two research methods were employed: documentary research and bibliographic research, with selected materials analyzed critically and reflectively, relating teaching activities to holistic education within a developmental didactics framework. The study concludes that interpreting teaching competencies through the lens of Historical-Cultural Theory and Study Activity Theory provides a more pedagogical and humanized understanding of the qualitative, developmental teaching-learning process for students.

Keywords: Historical-Cultural Theory; human development; teaching-learning process.

3.1 Introdução

A educação brasileira vem encontrando grandes desafios e demandas que tornaram-se mais complexas na dinâmica de uma sociedade capitalista e desigual, uma vez que a educação escolarizada é dever do Estado e direito do cidadão. Ao reconhecermos a educação como direito fundamental das pessoas na sociedade, ela precisa ser repensada no contexto das políticas públicas e da Ciência, ao refletir sobre o papel docente, as formas e os espaços de ensinar e aprender e a necessidade de inserção e inclusão dos sujeitos e suas diversidades sociais e culturais, de maneira que os estudantes possam se tornar críticos e cidadãos efetivos.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino que ocupa um lugar relevante no contexto educacional atual, oferecendo aos estudantes não apenas formação técnica, mas também uma visão ampla de saberes e conhecimentos gerais. Nesse contexto, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio abrangem a integração entre a formação geral e os saberes técnicos específicos, com vistas a uma construção global de conhecimentos alinhados com a proposta pedagógica e os objetivos educacionais do curso, ao garantir uma abordagem educacional que reflita as dinâmicas contemporâneas do mundo do trabalho, as necessidades de formação integral dos estudantes e que possibilite sua atuação social, questões que perpassam por uma prática docente específica, contextualizada e contemporânea.

No primeiro estudo desta tese, apresentamos uma revisão de escopo sobre o conceito de competência docente, escassamente tratado na EPT no Brasil. No segundo estudo, fez-se uma revisão crítica das políticas de formação docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Este terceiro estudo é uma continuação dos dois anteriores, mas ele vai muito além, já que apresenta uma rede conceitual, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo, que pode ajudar a refletir e a humanizar as competências docentes na EPT.

É preciso considerar que o termo competência é polissêmico e dinâmico, e relaciona-se ao contexto histórico e político em que se insere. É possível destacar elementos que julgamos fundamentais para a atividade docente, como a capacidade de agir com recursos cognitivos e relacionais, em uma atuação pedagógica com responsabilidade e critério que leve ao desenvolvimento do aluno por meio do processo de ensino-aprendizagem, no qual há espaço para uma condução baseada na Teoria Histórico-Cultural. Porém, é importante considerar que, neste artigo, assumimos o seguinte conceito de competência:

[...] a capacidade individual de mobilizar e integrar recursos cognitivos como conhecimentos, habilidades, aspectos comportamentais (atitudes, valores e crenças) e relacionais (participação, interação e experiência), com o objetivo de um agir responsável direcionado à situação de ensino e aprendizagem e às atividades envolvidas neste processo (Bastos; Boscaroli, 2021, p. 21).

Mas, a singularidade do presente estudo consiste em que nele apresentamos um mapa conceitual, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo que oferece uma compreensão mais ampla, pedagógica e humanizadora das competências docentes na ETP. Essas teorias, tomadas como alicerce para uma ampliação das competências docentes justifica-se pela capacidade de integrar diversos aspectos da educação e do desenvolvimento humano, considerando os impactos sociais, políticos, históricos e culturais. Essa possibilidade permite uma análise aprofundada de como o conhecimento é construído e elaborado em ambientes educacionais e em contextos que exigem a interação entre teoria e prática. Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo permitem alinhar diretamente as práticas docentes às necessidades contemporâneas dos alunos da EPT e a realidade social.

A partir desses antecedentes, a pergunta de investigação que orientou o presente estudo é a seguinte: *como elaborar uma proposta conceitual, baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo, que permita uma compreensão mais pedagógica e humanizada das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio?*

Neste sentido, o objetivo do estudo é *elaborar uma proposta conceitual, baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo, que permita uma compreensão mais pedagógica e humanizada das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.*

A proposta conceitual que se apresenta a seguir é um resultado teórico da investigação educativa (Armas Ramírez *et al.*, 2003; Deroncele Acosta, 2022). Este resultado é inédito e, por sua vez, original da tese que se apresenta. Nele, se oferece um panorama detalhado sobre como as competências docentes podem ser compreendidas em um viés mais amplo, pedagógico e humano da formação, o que contribui para elevar a qualidade da EPT nos IFs. Da mesma maneira, contribui para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas vigentes no contexto profissional e tecnológico, dadas as especificidades dessa modalidade de ensino.

3.2 Metodologia

Esta pesquisa, situada na área das Ciências Sociais, adota uma abordagem histórica para explorar a formação e atuação docente em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dentro do contexto da EPT. Seguindo o Materialismo Histórico-Dialético, essa interpretação considera a matéria como o elemento fundamental da realidade, permitindo uma compreensão coerente e racional dos fenômenos sociais, que são essenciais para a construção do conhecimento e a interpretação das práticas sociais. Assim, a dinâmica e a provisoriedade, características inerentes às questões sociais, encontram-se na base epistemológica deste estudo (Triviños, 1987).

O materialismo histórico-dialético, enquanto produção do conhecimento em Marx, objetiva conhecer a história da origem do ser social, bem como sua análise, para compreender a sociedade, a sua organização e a sua função. O foco não é o homem enquanto ser natural, mas um ser natural humano, que produz sua existência, sua consciência e seu conhecimento (Batista; Prazeres, 2023).

Por isso, Marx e Engels (2007, p. 86-87) afirmam que são “[...] os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação [...]”, os pressupostos que explicam a realidade.

Neste sentido, a realidade concreta dos homens e suas relações sociais estabelecidas determinam suas condições de vida, de existência e de produção no decorrer da história e suas transformações, o que se relaciona com estruturas sociais, políticas e culturais. Já na perspectiva dialética, a análise da realidade se dá em uma dinâmica interativa e contraditória que interfere no desenvolvimento e na transformação da sociedade de acordo com os interesses e intervenções da classe social dominante.

Em síntese, podemos compreender que o uso do método materialista histórico-dialético na produção do conhecimento estabelece um processo social e histórico, não sendo investigações isoladas, mas um todo de observações mediadas, com o objetivo de encontrar o esclarecimento mais amplo e integral para um problema específico, concreto e real social (Feitosa; Moraes; Lopes Júnior, 2022).

Complementarmente, como afirma Tozoni-Reis (2020), o método materialista histórico-dialético é compreendido como uma das formas possíveis de interpretação da realidade social e, conseqüentemente, da realidade educacional, ao se constituir uma possibilidade teórica, ou seja, um mecanismo lógico e metodológico que orienta caminhos de leitura do real.

Neste sentido, é fundamental interpretar, entender e pensar a realidade social e educacional no sentido de agir no processo educacional compreendendo a complexidade das relações humanas na dinâmica da história e da sociedade. Assim, esse método

[...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento apoiado no princípio da contradição) as leis fundamentais que definem a forma organizativa (material) dos homens durante a história da humanidade (Tozoni-Reis, p. 74, 2020).

Podemos observar uma grande contribuição desse método para os educadores, como o auxílio na atividade de compreender o fenômeno educativo, uma vez que possibilita o descobrimento lógico nos fenômenos, a categoria síntese da experiência, para chegar à categoria síntese de um concreto pensado (Tozoni-Reis, 2020, p. 74), ou seja,

[...] isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, instrumentalizando-nos com o conhecimento já produzido e pensado (...) possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria, conhecimento) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão. Se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através dos tempos, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência.

Diante do exposto, ressaltamos que a relevância da abordagem de Marx e seu conceito teórico e metodológico encontram-se nesse movimento constante de examinar criticamente a relação humana em atividade com base no real e no concreto, considerando aspectos históricos determinados inerentes ao processo de desenvolvimento humano e social.

Dialogando com o contexto educacional, ao analisar a importância e a aplicabilidade da pesquisa em educação, Alves-Mazotti (2001) destaca a preocupação com a questão teórico-metodológica das investigações, no sentido de se fazer comparações e críticas, expondo a necessidade e a pertinência do estudo proposto com comprovações e divergências entre resultados obtidos e pesquisas anteriores.

Ao compartilhar uma visão histórica e dialética, é fundamental compreender as práticas e relacioná-las às condições sociais em que foram elaboradas, superando a descrição dos fatos e fenômenos e adotando um debate mais amplo de apropriação de conhecimentos (Alves-

Mazotti, 2001). Portanto, essas são condições essenciais à acumulação e construção de conhecimentos e elaboração de teorias.

Com essa abordagem materialista histórica e dialética, esta pesquisa emprega métodos qualitativos combinados com a análise documental de documentos educacionais, um processo que enfatiza a análise crítica (Gil, 2008). Segundo Tuzzo e Braga (2016), a abordagem qualitativa, sendo um exercício de pesquisa, não se caracteriza como uma orientação rigorosamente estruturada, ao possibilitar que a criatividade suscite nos investigadores a proposição de pesquisas que explorem outros olhares e focos, pois podem ser utilizadas variedades de ações interpretativas interligadas para melhor compreensão do tema de interesse e análise.

Conforme afirma Cellard (2008), um documento constitui-se de textos escritos, manuscritos ou impressos, arquivos oficiais e documentos públicos ou privados, ou seja, trata-se de fontes primárias e secundárias que são exploradas, e não produzidas no contexto da pesquisa. Dessa forma, a análise crítica organiza-se em dimensões que indicam: o contexto no qual foi elaborado o documento; quem o texto representa, ou seja, se apresenta caráter individual, social ou institucional; a particularidade da informação; e a natureza do texto (Cellard, 2008). Complementarmente, devem-se observar as ideias centrais, sua importância e seus sentidos para buscar uma leitura, estudo e interpretação coerentes, passíveis de induzir e deduzir as informações e os conceitos apresentados.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o valor das informações que pode ser extraído dos documentos justifica sua utilização nas Ciências Humanas e Sociais, uma vez que amplia o entendimento de objetos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural para sua melhor compreensão.

Além da pesquisa documental, foi realizada uma extensa revisão bibliográfica, conforme os procedimentos descritos por Lakatos e Marconi (2003), que envolvem a escolha do tema, a localização das fontes, a compilação, o fichamento, assim como a análise dos dados. Este processo garantiu que o estudo fosse ancorado em uma base teórica robusta, permitindo uma discussão informada e contextualizada das práticas docentes em relação às dinâmicas sociais contemporâneas.

Na ótica de Oliveira (2008), a pesquisa bibliográfica representa uma modalidade de estudo e de análise de documentos de cunho científico, sendo sua finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema em estudo que já tenham recebido tratamento analítico. Vale

ressaltar a importância de o pesquisador certificar-se, no início da pesquisa, quando se faz o levantamento de dados, de que as fontes são de domínio público.

Na pesquisa bibliográfica foi utilizada uma ampla gama de materiais, incluindo livros e artigos de periódicos que fornecem uma visão abrangente das tendências atuais e históricas em educação. Essa fase exploratória, essencial para a ordenação, a classificação e a análise detalhada do material recolhido, permitiu entender as complexidades associadas à formação docente, à organização curricular e às competências docentes.

De acordo com Lima e Mioto (2007), realizar uma pesquisa bibliográfica é fazer um movimento de absorção dos objetivos, de exame das etapas, de leitura, de questionamentos e de diálogo detalhado com o conteúdo bibliográfico, atividade de condução epistemológica.

Nessa forma de trabalho foram coletados os dados e as informações de pesquisas e estudos relacionadas à Educação, à EPT e às competências docentes com abordagens ancoradas no materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, reconhecemos que o desenvolvimento do processo da pesquisa apresenta-se como atividade científica que, por meio da indagação e (re)constituição do real, nutre a atividade de ensino e a transforma diante da realidade (Minayo, 2009).

Complementarmente, Gil (2008) afirma que a pesquisa bibliográfica possibilita uma grande obtenção de informações e permite a utilização de dados dispersos em diversas publicações, auxiliando na elaboração ou na melhor significação conceitual do objeto de estudo em questão.

Assim, a integração dos dados e as informações coletadas da revisão bibliográfica e da pesquisa documental permitiram uma análise multifacetada e ampla das competências docentes no âmbito da EPT, destacando a necessidade de estratégias educacionais que transcendam o conhecimento técnico e incorporem habilidades psicopedagógicas adaptativas e críticas a essa modalidade de ensino. Com isso, o estudo não só delinea estratégias para aprimorar a formação docente, como também promove uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas atuais frente aos desafios da formação integral e da educação no mundo contemporâneo.

O compromisso com o rigor científico e a produção de conhecimento prático é evidente em cada fase da pesquisa, refletindo que, como apontado por Minayo (2009), toda pesquisa gera novos saberes e levanta mais questões, perpetuando o ciclo de investigação e desenvolvimento da Ciência.

3.3 Resultados e discussão

3.3.1 *Compreendendo o conceito de competência docente*

Em sua concepção inicial, o termo “competência” abrange características individuais e competitivas, ao transferir para o trabalhador a responsabilidade por sua empregabilidade de forma que seja competitivo no mercado de trabalho (Silva, 2008). Apesar das acirradas discussões acadêmicas, o tema das competências docentes possui grande relevância na construção do currículo escolar, assim como na prática pedagógica e na condução do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Hoje já não é mais possível deletar o conceito da terminologia pedagógica; portanto, uma das formas de superar a discussão seria compreendê-lo e enriquecê-lo a partir de diversas perspectivas teóricas.

Em relação ao desenvolvimento de competências dos estudantes e em sua formação, podemos verificar que, nos anos 1990, aconteceu uma discussão sobre a ideia de competência no Brasil com o início do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998; porém, o conceito de competência encontrou certa resistência entre os educadores, uma vez que o foco nas competências poderia diminuir a relevância dos conteúdos disciplinares (Machado, 2024).

No entanto, é necessário compreender a complexa relação entre os currículos escolares, as disciplinas e as competências no contexto educacional atual, ao se destacar que vivemos em um ambiente repleto de tecnologias e informações. Desta forma, é essencial reconhecer que a tarefa da escola relaciona-se ao desenvolvimento de competências pessoais, elementos técnicos e uma formação em valores pautada pela diversidade, não se estabelecendo mais como um local de transmissão de saberes de forma acrítica e descontextualizada (Machado, 2024).

Outro aspecto importante no âmbito da competência educacional está relacionado com as competências específicas dos professores – o assunto vem sendo estudado na literatura desde a década de 1960. Autores como Perrenoud (1999), Zabalza (2003), Zabala e Arnau (2010), Guitert e Romeu (2022) e Machado (2024) têm-se dedicado ao tema. Paralelamente, organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm indicado diretrizes geralmente adotadas pelos sistemas educativos em diversas partes do mundo. Estes sistemas têm sido muito criticados por seu marcado caráter neoliberal e tecnicista, além de sua carência de fundamentação pedagógica.

Segundo diversos autores, a expressão competência refere-se à capacidade de ação perante determinada situação baseada em conhecimentos e saberes (Perrenoud, 1999). Outra forma de definir o termo competência no âmbito docente implica saberes e habilidades para realizar atividades no sentido amplo, desde a seleção e organização de conteúdo, na apresentação e explicação aos estudantes, até a aplicação das tecnologias de informação e comunicação no campo didático e pedagógico (Zabalza, 2003). Por outra via, a competência relaciona-se à possibilidade de resolução de problemas do cotidiano e da realidade de acordo com articulação de conhecimentos (Zabala; Arnau, 2010).

Complementarmente, segundo Guitert e Romeu (2022), há diferentes revisões de literatura para as estruturas de competências do século XXI em uma perspectiva internacional, sendo que a análise sistemática de literatura realizada por Voogt e Roblin (2012) destaca competências nas áreas de comunicação e colaboração relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), assim como consciência social e cultural.

Os autores ressaltam a necessidade do entrelaçamento entre as competências digitais do século XXI e as competências básicas docentes como forma de fundamentar e reformular as competências essenciais pedagógicas na prática acadêmica. Assim, a dimensão das competências docentes situa-se em um âmbito mais abrangente, ao envolver uma perspectiva ética, respeitosa, diversa e objetiva. Utiliza as TICs como ferramentas de desenvolvimento acadêmico e profissional, destaca a capacidade de análise, abstração, síntese e reflexão crítica na resolução de problemas e construção de conhecimento e formação de forma integral, o que envolve saberes específicos, atividades físicas, cuidado com o ambiente e elementos de cultura e arte (Guitert; Romeu, 2022).

Em uma perspectiva educacional geral, Machado (2024) sintetiza seis elementos para a construção da ideia de competência: personalidade, âmbito, mobilização, conteúdo, abstração e integridade. Neste sentido, a competência é um atributo pessoal, não sendo característica de animais nem de objetos; sempre estará condicionada a um contexto, a um cenário que se relaciona diretamente com seu sentido; e estará naturalmente associada à capacidade de abstração para lidar com os conteúdos e agir, sendo necessária a mobilização da cognição para realizar as atividades com competência. Por fim, a integridade deve permear todo o processo educativo, no sentido de representar o corpo social, o compartilhamento de valores e crenças culturais, ao mesmo tempo em que se preserva a integridade pessoal, individual, ao se respeitar o exercício da cidadania (Machado, 2024).

Podemos refletir sobre aspectos importantes para a prática docente partindo desses elementos ou princípios, uma vez que é fundamental que o professor tenha ciência de seu papel social na condução do processo de ensino-aprendizagem, do seu local de atuação, enquanto mediador e orientador na construção de conhecimentos, e que seja capaz de abstrair com seus alunos os conteúdos e conceitos necessários às aprendizagens significativas e contextualizadas da realidade e do mundo.

A Unesco (2000) define as competências como um conjunto de conhecimentos, capacidades e comportamentos mobilizados para a resolução de problemas profissionais. Ser competente significa ser capaz de realizar uma atividade profissional, resolver questões ou desenvolver projetos em tempo hábil, aplicando saberes conceituais para obter resultados com qualidade. Implica ter a capacidade de aprender e criar conhecimentos, de forma que, no contexto educacional, o docente deva atualizar seus saberes para desenvolver práticas de forma contínua ao se qualificar para o desempenho de sua atividade (Unesco, 2000).

Conforme aponta Baccin (2018), de acordo com as orientações da Unesco, as novas tecnologias exigem outras funções para o docente, diferentes pedagogias e técnicas de treinamento. No entanto, a autora ressalta que essas novas habilidades e competências situam-se nas reformas do ensino e em projetos ordenados com as diretrizes do Banco Mundial (BM), quando indica-se a necessidade de realizar uma reforma na Educação para formação de capital humano e estímulo do crescimento econômico.

Já a OCDE (2014) define que as competências são habilidades, conhecimentos, ações e valores necessários para que as pessoas se engajem de maneira efetiva nos aspectos pessoal e profissional. Tal visão compreende a leitura, a escrita e a matemática, além de capacidades sociais como a comunicação e atividades em equipe. Assim, a OCDE considera algumas competências para o êxito individual, social e com viés econômico, indicando a necessidade em atender às demandas globais do mercado de trabalho e de desenvolvimento.

Assim, acredita-se que seja fundamental refletir sobre a ingerência do capitalismo na educação, com o objetivo de formar mão de obra para a manutenção desse sistema. Por outra via, é necessário analisar como e em que medida o uso pedagógico das TICs na prática docente contribui de forma qualitativa na formação dos estudantes e no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta temática é muito presente tanto em estudos que abrangem aspectos da competência docente quanto em documentos legais e de organismos nacionais e internacionais que abordam a atuação e prática docente na contemporaneidade.

Em relação às competências dos professores no âmbito da EPT, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (Brasil, 2021) prescreve que é necessário que os docentes passem por uma formação inicial, que pode ocorrer em programas de licenciatura, complementação pedagógica ou especializações focadas na pedagogia. Dessa maneira, muitos professores ainda carecem de formação pedagógica robusta e densa, o que sugere uma lacuna entre a legislação e a prática docente efetiva em bases pedagógicas e didáticas.

A complexidade da prática docente em cursos técnicos integrados é amplificada pelas diversas expectativas e necessidades dos estudantes, que exigem dos professores uma capacidade de adaptação e mudanças. Sendo assim, a formação docente deve incorporar não só conhecimentos específicos da área técnica, mas também uma sólida compreensão pedagógica, que inclui habilidades para gerenciar a interação em sala de aula e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante (Moura, 2014).

Dialogando com essa ideia de atuação docente na EPT, a formação integrada estimula a tornar inteiro o ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho entre a atividade de executar e a de pensar. Assim, trata-se de vencer a diminuição da preparação para o trabalho no sentido operacional, simplificado, desobrigado dos saberes que estão na sua origem científico-tecnológica e na sua dimensão histórico-social (Ciavatta, 2005).

Complementarmente, nos cursos técnicos integrados ao EM, cabe ressaltar a formação dos licenciados em conteúdo da Educação Básica, de maneira que possam entender as relações entre sua disciplina e as outras disciplinas do Ensino Médio, tanto de formação geral como as de formação profissional, partindo da ideia de formação humana integral que possui como estrutura a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Moura, 2014).

Diante disso, compreendemos que a atividade do professor, nesse contexto, vai além de transmissão de conteúdos e de utilização de técnicas didáticas que não proponham a reflexão sobre o mundo e suas relações sociais, assim como a compreensão crítica dos saberes e da realidade que deve ser adotada no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esse tema, Machado (2015) expõe que os docentes da EPT encaram problemas vindos de transformações organizacionais que influenciam as relações profissionais, os resultados das inovações tecnológicas sobre as práticas de trabalho e culturas profissionais, ou seja, existem novas demandas relacionadas à construção e à reelaboração dos saberes essenciais à análise, reflexão e ações críticas e inovadoras no campo do trabalho. Por isso, o professor precisa integrar os saberes científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos pertencentes ao

núcleo comum de conhecimentos gerais e universais aos saberes relativos às práticas de trabalho e de produção específicas do curso técnico.

Diante dessa concepção de atividade docente, partindo dessas relações, é imprescindível considerar essa ação relacionada à práxis,

[...] que orienta a formação do docente estabelecida na unidade teoria e prática que indica que a teoria e prática educativa como núcleo articulador da formação do educador; a teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa; a prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada; a ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social; e o currículo com características teórico-práticas (Araújo, 2010, p. 57).

Daí a necessidade de se compreender onde se situa a EPT, que objetiva a formação para atuação no mundo do trabalho, o qual configura-se com naturezas capitalistas que, de forma notável, revelam determinantes históricas que contribuem para desigualdades sociais, enquanto poderia destacar-se como instrumento de produção de existência humana, cultural e científica, de forma a contribuir para o desenvolvimento da sociedade em todos os seus aspectos.

Diante do exposto, ao refletirmos sobre a EPT e suas especificidades na atuação docente, considerando os aspectos sociais e históricos e a dimensão do trabalho essenciais para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, acreditamos que é possível refletir e relacionar as competências docentes a partir de uma abordagem teórica histórico-cultural, que considere as formas de conhecimento exteriores ao sujeito, assim como suas significações subjetivas a partir de sua maneira de viver e de se relacionar com o mundo. Essa teoria, desenvolvida por Lev S. Vigotski (1903-1934) e continuadores, é uma abordagem psicológica que destaca a relevância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo. Dessa maneira, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e da internalização dos instrumentos culturais (Pessoa; Leonardo, 2024).

Este amplo panorama destaca uma relação possível entre a Teoria Histórico-Cultural, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos docentes em cursos técnicos integrados, sublinhando a importância de uma abordagem educacional que seja ao mesmo tempo reflexiva, inovadora e profundamente alinhada às realidades do mundo, do trabalho e da sociedade.

Reconhecemos como ideia mais adequada de competência docente a que valorize a capacidade de agir com recursos cognitivos, comportamentais e relacionais, em um fazer pedagógico com responsabilidade e critérios rigorosos, sempre pensando no desenvolvimento do aluno por meio do processo de ensino-aprendizagem (Bastos; Boscaroli, 2021).

No entanto, destacamos que o termo é complexo, polissêmico e mutante, daí a necessidade deste estudo, pois o termo sempre estará inserido em um determinado contexto, alinhando-se a objetivos e interesses, de forma a encobrir ou a expor a possibilidade do caráter transformador e social da educação, ou seja, se o processo educativo colabora para a reprodução da estrutura social atual ou para a efetiva emancipação e desenvolvimento coletivo da sociedade.

Dialogando com esse cenário, com o sucateamento e a fragmentação do trabalho, Marx (2013) afirma que a atividade humana se transforma em mercadoria quando o valor que se atribui ao produto, ao resultado do trabalho, não se relaciona com o esforço realizado, mas com o valor social que é atribuído à função executada. Assim, o trabalhador, ou seja, o professor, pode encontrar-se em um contexto de horas trabalhadas que se equivalem à venda de sua força de trabalho por uma recompensa salarial, em condições limitantes e precárias para a realização de sua atividade, uma vez que vão se acumulando inúmeras práticas, ações e tarefas em função do cenário para atender a todas as demandas impostas pelo mercado. Por isso, a análise da dimensão do trabalho na atividade e prática docentes é relevante, uma vez que a escola pública parece estar regida e orientada pelos interesses de manutenção das classes sociais e a prática docente se constrói nesse universo.

3.3.2 A atividade docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: uma possibilidade

É no universo de relações humanas objetivas e subjetivas que se deu a origem da Teoria Histórico-Cultural, caracterizada pela sua natureza especialmente marxista. Assim, as bases desta concepção encontram-se no Materialismo Histórico-Dialético, que reflete sobre as transformações históricas ocorridas na sociedade e em suas formas de vida que produzem mudanças no comportamento humano, em seu desenvolvimento e em sua percepção. Nessa perspectiva de análise,

[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado e dessa maneira, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Nesse contexto, podemos compreender a importância das condições humanas, principalmente diante dos fatos e acontecimentos no decorrer do tempo, ou seja, a partir das

experiências das pessoas e de sua relação com o mundo, elas vão compreendendo e apreendendo sentidos e ideias e realizando ações constituidoras de sua existência.

Nesse sentido, propomos uma atividade docente para a EPT com essa abordagem, em uma perspectiva de ensino-aprendizagem que considere a educação enquanto prática social, determinada por fatores históricos, culturais e sociais e que considere a autonomia do estudante em sua construção de saberes, assim como a prevalência da formação integral, o que envolve o desenvolvimento intelectual e moral, além de aspectos subjetivos da personalidade humana.

Nessa ótica, Vigotski, fundador da Psicologia na perspectiva histórico-cultural e criador da Psicopedagogia, considerou o estudo do homem e o seu desenvolvimento a partir de seu âmbito social, ao argumentar que o homem não precisa amadurecer sua função psicológica para depois aprender, pois o desenvolvimento, ou seja, o processo de aprendizagem, está contido no amadurecimento da pessoa (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015).

De acordo com Vigotski (2001), o processo de educação possibilita a internalização dos signos que são produzidos socialmente, construindo a forma de pensar e ser de cada um, ou seja, a sua personalidade, a partir da esfera social. Dessa maneira, a prática docente pode pautar-se em ações que objetivem o desenvolvimento humano, possibilitando aos alunos sentidos pessoais aos conhecimentos que serão apropriados, transformando a sua realidade de forma dialética.

Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural ressalta a construção do pensamento considerando os aspectos históricos, políticos e sociais na formação pessoal, uma vez que nos humanizamos durante a apropriação de conhecimento e saberes. A constituição da consciência dá-se a partir da natureza social, pois o elemento biológico que compõe o ser humano deverá ser superado pelo processo do desenvolvimento histórico e social que se concretiza nos sujeitos, resultando em características humanas para cada um (Leontiev, 1983).

A Teoria da Atividade – embasada na Teoria Histórico-Cultural – é um campo de estudos desenvolvido por Leontiev e aprofundado por Engeström (2002, 2013, 2016) com base nos trabalhos de Vigotski, ao longo dos séculos XX e XXI. Esta corrente de pensamento fundamentada no materialismo dialético marxista ocupa-se em analisar a formação do sujeito por meio da interligação entre as dimensões individuais e sociais (Lima; Cunha, 2024).

Nesse contexto, a atividade é a maneira como se dá a relação entre o sujeito e o mundo exterior, sendo que ela se constrói como um sistema com estrutura própria, que passa por mudanças internas e se desenvolve de forma específica (Leontiev, 1978).

Ao considerarmos a proposta de ensino-aprendizagem e a estrutura de desenvolvimento centradas nas categorias de Vigotski, assim como na Teoria da Atividade abordada por Leontiev e na Teoria da Atividade de Estudo, foi possível tecer uma proposta de competências docentes específicas, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, conforme descrevemos a seguir.

Embora os estudos de Vigotski indiquem pesquisas educacionais com crianças, consideramos – pela pertinência, coerência e riqueza de suas análises e dos demais estudiosos que deram seguimento à sua linha de pensamento – que sua abordagem psicopedagógica pode favorecer estudantes em qualquer nível e modalidade de ensino, dadas as adaptações necessárias e considerados o contexto e as condições de ensino-aprendizagem.

3.3.3 Proposta conceitual para melhorar a compreensão das competências docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

3.3.3.1 Dominar a situação social de desenvolvimento do estudante

Podemos definir que “a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade” (Vigotski, 1997b, p. 264).

Complementarmente, a condição social determina plena e completamente as formas e as trajetórias que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, uma vez que a realidade social se constitui na verdadeira fonte de desenvolvimento e na possibilidade de que o aspecto social seja base para a construção do desenvolvimento individual da pessoa, ou seja, sua personalidade (Vigotski, 1997b).

Nesse sentido, em cada período de desenvolvimento, a relação que é estabelecida entre a criança e o seu meio social será caracterizada como única e própria, uma vez que cada indivíduo possui um contexto social específico e particular, que resultará em experiências muito subjetivas, pessoais e específicas (Vigotski, 1997b).

Diante do exposto, podemos refletir porque a situação social do desenvolvimento é exata de acordo com cada idade e pode determinar, de modo específico, o modo de vida da criança e sua existência social, em uma dinâmica que envolve o aspecto individual e, posteriormente, elementos com a relação com pessoas de forma coletiva. Diante desta perspectiva, podemos compreender que a apropriação de conhecimentos e saberes pela criança vai depender de sua condição social e de suas vivências, inicialmente na família, na escola e nos demais espaços sociais que frequenta.

Nesse contexto, consideramos que é importante sempre analisar quais as situações sociais de vida e de educação os estudantes apresentam, uma vez que as questões e dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem poderão estar não somente nos alunos, mas também em suas condições apresentadas de acordo com sua realidade – por isso, é importante que o docente compreenda a situação social de desenvolvimento de cada aluno para adaptar o processo educativo às suas necessidades específicas.

Segundo Vigotski (1997b), o desenvolvimento intelectual dos alunos ocorre através de uma interação dinâmica com seu ambiente, refletindo um processo socialmente construído e historicamente situado. Assim, cada fase da vida do aluno apresenta desafios únicos que influenciam sua capacidade de aprender e interagir com os conteúdos apresentados.

É essencial que o educador reconheça a singularidade das experiências de cada aluno, que são moldadas por suas condições sociais e familiares. Assim, a prática docente deve ser direcionada para criar condições que favoreçam o desenvolvimento contínuo e progressivo dos estudantes, levando em conta as particularidades de suas vidas e de formação.

Pensando na relevância de se compreender a situação social do aluno para seu desenvolvimento, podemos destacar outro aspecto de dimensão social relacionado aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, modalidade de ensino cuja atuação docente é analisada nesta tese.

Pesquisas sugerem que os IFs vêm apresentando um relevante papel social durante os dez anos de instauração dessa política pública, uma vez que seus estudantes possuem desempenho nas provas do ENEM próximo ao dos estudantes das instituições privadas, sendo que o perfil socioeconômico destes dois públicos de alunos é muito diferente (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

Assim, pode-se destacar que os institutos desempenham uma função social relevante perante o cenário educacional atual, pois contribui para a formação profissional dos seus estudantes com fundamento em uma concepção de ensino que extrapola a ideia de educação profissional como simples preparação para atividades e cargos no mercado de trabalho (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

Diante do exposto, ressaltamos a questão do aspecto social e sua importância nas condições de desenvolvimento do aluno e em uma proposta de formação mais engajada com elementos sociais, históricos e culturais para compreensão e atuação na realidade.

3.3.3.2 Organizar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a idade psicológica dos alunos

A idade psicológica é um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação deve ser ajustada às etapas de desenvolvimento dos alunos, sendo que cada idade é marcada por características distintas que influenciam a aprendizagem (Vigotski, 1997b). Complementarmente, a idade é uma categoria objetiva, não convencional, nem escolhida voluntariamente; por isso, os signos de separação da idade não podem colocar-se em qualquer ponto da vida do estudante, mas apenas naqueles em que acaba objetivamente uma etapa e começa outra (Vigotski, 1997b).

Na adolescência, fase em que se encontra a maioria dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ocorrem mudanças significativas que impactam tanto o desenvolvimento físico quanto psicológico, o que deve ser considerado ao se planejar e concretizar atividades educativas. Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2010) discutem e concluem que esta fase é crucial para a formação de conceitos e o desenvolvimento da consciência social, tornando imperativo que os professores adaptem suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas desta etapa de vida.

Segundo os mesmos autores, “em geral, a adolescência inicia-se com as mudanças corporais da puberdade e termina com a inserção social, profissional e econômica na sociedade adulta” (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvaes, 2010, p. 227).

Dialogando sobre essa fase, Vigotski (1997b) aponta que a atividade principal do adolescente são as relações afetivas com o seu grupo. Esta é uma fase importante para o crescimento da pessoa, pois é na adolescência que as linhas de desenvolvimento se articulam e se afetam, formando novos conceitos, desenvolvendo o pensamento crítico e as funções psicológicas superiores, e aproveitando a capacidade de compreender conceitos mais elaborados, o que possibilita ao estudante viver em sociedade.

De acordo com Vigotski (1996), o pensamento teórico expande o conhecimento da ciência, da arte e da consciência social e favorece a compreensão da realidade e das pessoas que cercam o adolescente. O desenvolvimento é concretizado a partir do momento em que o adolescente ocupa um novo lugar na sociedade, isto é, quando torna-se um trabalhador.

Em relação ao processo de aprender e se desenvolver, “ensinar muito tarde é tão difícil e infrutífero para a criança quanto ensinar cedo demais” (Vigotski, 1997b, p. 270); daí a importância do entendimento, por parte dos docentes, das idades psicológicas para esse

processo, assim como da organização do processo de ensino-aprendizagem de acordo com a idade psicológica dos alunos.

Diante do exposto, para compreendermos melhor o desenvolvimento humano, é essencial entendermos as etapas desse desenvolvimento, pois cada período da criança (estudante, pessoa) tem suas características e uma estrutura psicológica; cada fase específica indica transformações na personalidade de forma geral (Vigotski, 1997b).

Podemos compreender o desenvolvimento da criança em períodos (de aproximadamente 3 anos cada), sendo períodos com estabilidade (maiores) e períodos de crise (menores). As crises simbolizam a fase de alteração de uma fase para outra e são momentos determinados por grandes alterações de natureza comportamental. Assim, propõe-se uma estrutura de periodização do desenvolvimento infantil elaborada por períodos de estabilidade compostos por crises mais violentas, como podemos observar abaixo:

- a) crise pós-natal (após o parto);
- b) primeiro ano (dois meses a um ano);
- c) crise de um ano;
- d) primeira infância (um a três anos);
- e) crise dos três anos;
- f) idade pré-escolar (três a sete anos);
- g) crise dos sete anos;
- h) idade escolar (oito a doze anos);
- i) crise dos treze anos;
- j) adolescência (quatorze a dezoito anos);
- k) crise dos dezessete anos (Vigotski, 1997b, p. 261).

Vigotski (1997b) identificou ainda que o processo de desenvolvimento apresenta uma estrutura própria dentro de cada período, constituída por linhas de desenvolvimento centrais, que se relacionam com a nova formação central da idade, e as linhas de desenvolvimento acessórias, que seriam ligadas aos outros processos parciais de alteração da idade. Desta forma, as linhas centrais de desenvolvimento em uma idade tornam-se linhas acessórias no processo posterior.

Podemos observar aspectos dialéticos nas fases de mudanças, uma vez que há uma evolução marcada por transições e uma nova fase, que se relaciona com a anterior, mas indica outro processo de desenvolvimento. Assim, compreendemos que seja essencial que o professor

identifique o momento de desenvolvimento psicológico da criança (dos estudantes), assim como suas atividades principais, para que possa planejar e orientar atividades dentro desse contexto e com condições adequadas para o desenvolvimento.

Complementarmente, Leontiev discorre sobre o desenvolvimento do pensamento da criança em uma relação entre a psicologia e a educação, uma vez que as condições de vida e de educação são determinantes para o desenvolvimento (Leontiev, 1978).

Neste sentido, a formação da personalidade se dá por meio da relação da criança com seu espaço cultural, assim como de acordo com os elementos materiais e concretos que ela compartilha e vivência, uma vez que “o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p. 26). Nesta perspectiva, o sujeito se humaniza quando tem contato com a produção cultural humana, por meio de subjetivação dos fenômenos e fatos objetivos, sendo esse processo concretizado pela linguagem (Leontiev, 1978).

Em relação às idades psicológicas, podemos descrevê-las como fases específicas no desenvolvimento humano, sendo que cada uma é caracterizada por uma atividade principal ou dominante que vai nortear o desenvolvimento psicológico durante dado período. Assim, cada idade psicológica será marcada por transformações qualitativas nas atividades da criança, ao estabelecer novas formas de relação entre o contexto social e o material (Leontiev, 1978).

Então, o que determina a transformação de um estágio de desenvolvimento para o próximo consiste na mudança da atividade principal de acordo com a realidade da criança, sendo que “a atividade principal é, então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 1978, p. 65).

Por isso, na esfera educacional, o docente deve desenvolver a competência de compreender os processos de desenvolvimento da psique, assim como as condições pedagógicas dos estudantes para que tenham elementos que favoreçam o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico, ao destacar a necessidade do ensino-aprendizagem.

Por sua vez, também na vertente da Teoria Histórico-Cultural, Elkonin objetivou compreender como se dá o desenvolvimento mental do homem ao considerar que cada período da vida humana se relaciona a um tipo de vivência do sujeito.

Elkonin desenvolveu uma teoria das idades psicológicas baseada na obra de Vigotski e Leontiev; no entanto, ampliou essas ideias ao focar no papel das atividades dominantes em diferentes fases do desenvolvimento infantil e em como essas atividades moldam o

desenvolvimento psicológico. Neste contexto, a criança passa por três fases, a Pré-infância, a Infância e a Adolescência, sendo que, para cada fase, existem dois períodos, com uma atividade dominante: o primeiro é instituído de Criança-adulto e relaciona-se às interações humanas e o segundo é denominado Criança-coisa, relacionado aos objetos (Elkonin, 1987).

Diante da relação com a idade psicológica e a aprendizagem, podemos considerar que o desenvolvimento humano efetiva-se para além da natureza biológica, mas a partir de processos de formação que se constituem de forma dinâmica com o meio social, a cultura e as vivências do estudante com outras pessoas e, principalmente, com o ambiente escolar.

Também compreendemos que cada fase ou etapa psicológica possui características específicas, com atividades próprias, de forma que o professor deve desenvolver a competência de compreender todas essas fases, inclusive considerando as atividades que fazem sentido e que têm significado para o aluno. Assim, a atividade pedagógica irá ao encontro de organização didática e de espaços de aprendizagem que favoreçam um processo intencional para a formação do aluno, seu desenvolvimento e o exercício de sua autonomia.

3.3.3.3 Organizar o processo de ensino-aprendizagem com foco na formação dos conceitos científicos

A teoria vigotskiana considera que o desenvolvimento se dá na interação social, no meio em que se vive; assim, deve-se compreender que o aluno já possui saberes e conhecimentos que foram construídos por meio de suas interações familiares, e que essas interações são permeadas por condições sociais determinadas que vão caracterizar o conhecimento de mundo do estudante.

Todo esse conjunto de saberes vindos dessa vivência conceitua-se como conceitos cotidianos, sendo que os conhecimentos e saberes concebidos na escola, por meio de suas interações com os colegas, seus professores e seu conhecimento prévio vão se constituir em conceitos científicos (Vigotski, 1997b).

Neste sentido, o processo de desenvolvimento de conceitos espontâneos ou cotidianos e científicos se influenciam continuamente, assim como o desenvolvimento dos conceitos científicos necessita de certo nível de amadurecimento dos conceitos espontâneos, ou seja, a elaboração de conceitos científicos se realiza quando os conceitos espontâneos alcançam um certo nível, próprio do início da idade escolar (Vigotski, 1997b).

Nesse movimento de construção de conhecimentos e na formação dos conceitos espontâneos ou cotidianos, a elaboração do sujeito parte do concreto, do que vê, observa, ouve e conhece, enquanto na elaboração do conceito científico, que se apoia no cotidiano e o reformula, a pessoa já trabalha em uma perspectiva teórica para sua elaboração. Dessa forma, na primeira situação vai-se da coisa ao conceito; no segundo caso, ocorre o percurso contrário, ou seja, vai-se do conceito ao objeto (Vigotski, 1997b).

Importante reconhecer que os conceitos espontâneos e os conceitos não-espontâneos não estão em conflito, pois fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam sob condições externas e internas diferentes e motivados por problemas diferentes (Vigotski, 1997b). Complementarmente, o ensino direto dos conceitos é demonstrado pela prática pedagógica como malsucedido, sendo o resultado uma repetição ou imitação, pois o estudante não adquire conceitos, mas palavras, que são memorizadas, não havendo a apreensão do conceito; desta forma, o processo de desenvolvimento não termina, apenas começa (Vigotski, 1997b).

Nesta direção, a escola refere-se ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber dividido, sendo os saberes não-cotidianos a ciência, a arte, a filosofia, a moral etc. (Saviani, 2000). Por isso, ao contrário dos saberes cotidianos, determinados pela espontaneidade e aspirações individuais, os saberes não cotidianos possibilitam a consciência de nós, assim como a configuração da consciência do eu (Heller, 1970).

Neste sentido, ao possibilitar que o aluno aproprie-se de elementos não-cotidianos do conhecimento, a atividade e a prática pedagógica ampliam o desenvolvimento do estudante, ou seja, produz desenvolvimento. Conforme afirma Vigotski (1988), o único ensino bom é o que avança ao desenvolvimento.

Partindo dessas concepções complementares dos conceitos, destacamos a importância de o docente desenvolver e organizar o processo de ensinar-aprender com objetivo na elaboração dos conceitos científicos do aluno, uma vez que o espaço da escola é onde esses conceitos se construirão.

A partir dessas reflexões, podemos compreender que, no ambiente escolar, o professor é sempre o responsável pela mediação entre os conceitos cotidiano e científico, possibilitando ao estudante estabelecer e criar relações entre os saberes.

Ao considerar o universo da ciência, tecnologia, cultura e mundo do trabalho como eixos da EPT, destacamos que o professor deve organizar o ensino partindo de contextos e

exemplos comuns, relacionados ao mundo do aluno, suas vivências, sua forma de viver, sua ideia de trabalho etc., para que ele tenha elementos para formar os conceitos científicos destes elementos indispensáveis à sua formação e atuação cidadã.

3.3.3.4 Trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos estudantes

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser entendida como a divergência, a distância, entre a idade mental ou nível atual de desenvolvimento atual – o que se indica com a ajuda das tarefas resolvidas de forma independente – e o nível em que a criança chega ao resolver as tarefas em colaboração. Neste sentido, a ZDP tem importância direta mais para a dinâmica do progresso intelectual e para o sucesso do ensino-aprendizagem do que o nível atual do desenvolvimento (Vigotski, 1997b).

Assim, pode-se compreender que o que é relevante no contexto da referida zona não se constitui no nível atual de desenvolvimento intelectual, nem de acordo com a idade biológica dos estudantes, mas o seu desenvolvimento potencial seguinte, ou seja, o que poderá ser alcançado posteriormente, por meio do desenvolvimento mental.

Neste sentido, o docente deve identificar e explorar essa zona de desenvolvimento de aprendizagem, utilizando estratégias que maximizem o aprendizado e promovam a progressão do aluno para níveis mais avançados de conhecimento e habilidades, uma vez que isso implica um ensino que não apenas atenda às capacidades atuais dos alunos, mas que também desafie e expanda seus saberes.

Assim, podemos compreender que a instrução só será legítima quando se antecipa ao desenvolvimento, sendo que estimula e gera uma série de funções que estavam em situação de maturação e permanecem na ZDP. Dessa forma, o ensino constitui-se em fonte de desenvolvimento, mas uma fonte de surgimento de algo novo, ou seja, outra nova aprendizagem no percurso do processo pedagógico (Vigotski, 1997).

Nesse aspecto, estabelecer o nível real de desenvolvimento é tarefa básica e necessária para a solução de todas as questões de natureza prática ligadas ao ensino-aprendizagem, como o controle da trajetória normal de desenvolvimento físico e mental e a precisão do nível real do desenvolvimento alcançado, sendo esta a tarefa mais importante e essencial do diagnóstico do desenvolvimento (Vigotski, 1997a).

Nessa perspectiva, podemos compreender que o entendimento da origem do diagnóstico pode estar diretamente relacionado ao problema do ensino, da educação e dos processos de

aprendizagem, pois, ao reconhecer esse nível real, o professor terá condições de montar os processos de ensino sobre essa base de maneira mais organizada e assertiva para a construção do conhecimento do aluno.

Nessa dinâmica, Vigotski (1997a) acrescenta que um legítimo diagnóstico de desenvolvimento não deve abarcar apenas os ciclos de desenvolvimento já finalizados, ou seja, não apenas seus progressos, mas também os processos em fase de maturação.

Nesta perspectiva, verifica-se a importância do processo de instrução por meio da mediação intencional e objetiva do professor, de sua prática colaborativa junto ao aluno, ao trabalhar na ZDP, para que o aluno possa progredir, além dos processos já amadurecidos, os processos que estão amadurecendo. Podemos constatar que, na escola, o ideal é se conduzir o trabalho pedagógico na ZDP no sentido de potencializar o desenvolvimento do aluno, pois o mais importante é o nível que os estudantes podem e devem alcançar com o auxílio mediado do docente, em uma visão para além do nível em que está, ou seja, considerando sempre onde pode chegar em sua aprendizagem, desenvolvimento e formação.

Diante do exposto, podemos inferir que o conceito de ZDP e seu processo relacionam-se com a EPT, quando consideramos a formação prática, orientada pelo docente, e o desenvolvimento dos estudantes de habilidades específicas e especializadas para o mundo do trabalho.

Outra característica comum é que o conhecimento trabalhado na ZDP pode ser contextualizado de acordo com a realidade dos alunos e com situações simuladas laborais futuras, sendo que o aluno pode não ser capaz de executar as tarefas complexas e problemas de ordem prática de forma autônoma, mas em uma atividade colaborativa com seu professor pode desenvolver sua autonomia na relação teoria e prática.

Neste sentido, compreendemos que a aprendizagem na ZDP vai além da repetição de atividades e memorização dos processos, uma vez que há desenvolvimento e progresso dos estudantes, dialogando, assim com a EPT, na perspectiva de uma aprendizagem significativa e efetiva para a vida, destacando a importância do docente atuar sempre nesse contexto.

Enfim, podemos destacar que as categorias expostas por Vigotski são complementares e compreendem elementos essenciais a serem considerados na formação da pessoa durante todo o seu processo de desenvolvimento, principalmente no contexto escolar e formal de ensino, assim como na EPT.

Esse processo tem início de acordo com o contexto social em que o aluno nasce e se encontra e relaciona-se diretamente com sua idade psicológica, fator que possibilita os períodos

de transformação em progresso. Nesse movimento de mudanças, é determinante diagnosticar o nível real de desenvolvimento em que o estudante está e mensurar o quanto ele pode se desenvolver mais, ao considerar sua ZDP. Verifica-se, assim, a importância do processo de instrução por meio da mediação intencional do professor, o que consiste em uma ação colaborativa, trabalhando na ZDP, além dos processos já amadurecidos, aqueles processos que estão amadurecendo.

O docente deve levar em conta todo o conhecimento que o aluno já construiu, por meio de seus conceitos espontâneos e cotidianos, assim como possibilitar a elaboração de conceitos científicos, necessários à formação integral das pessoas. Por fim, é essencial compreender que a instrução, ou seja, a educação formal, deve buscar equilíbrio e coerência com o processo de desenvolvimento das pessoas, no sentido intelectual, afetivo, cognitivo etc., ao considerar que cada sujeito tem um momento específico de desenvolvimento e progresso.

3.3.3.5 Dominar os componentes da Teoria da Atividade no contexto pedagógico

A Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev aborda a formação do sujeito e de sua personalidade a partir de conexões individuais e sociais (Lima; Cunha, 2024). Nessa dimensão, segundo Davidov (1988), a condição filosófica da atividade é a abstração teórica da prática humana universal, ao apresentar um caráter histórico e social, sendo a atividade de trabalho coletiva, adequada, objetiva e transformadora das pessoas.

Conforme indica Leontiev (1983), a atividade é a maneira como se dá a relação entre o sujeito e o mundo exterior, sendo que ela se estabelece enquanto um sistema estrutural próprio se desenvolve de modo específico.

Assim,

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o principal método de conhecimento científico da reflexão psíquica, da consciência. No estudo das formas de consciência social há a análise do cotidiano da sociedade, das formas de produção próprias e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade do indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que recaíram sobre cada um deles (Leontiev, 1983, p. 17).

Nesse sentido, destacamos a relação do sujeito com o mundo, com os objetos que o cercam e a formação de sua consciência individual e social por meio da atividade, ou seja, de ações que compõem sua formação mental, subjetiva, seu retrato do mundo objetivo enquanto ser social.

Leontiev estabeleceu os componentes da atividade de forma geral, que se constituem em necessidades, motivos, objetivos, objetos, ações e operações. Nessa estrutura conceitual, os componentes da atividade podem ser assim compreendidos:

- a) a necessidade seria a condição para as atividades, sua força interna, a condutora da atividade;
- b) o objeto é o que vai diferenciar uma atividade da outra, podendo ser o produto da atividade: um objeto natural, uma instituição, o homem etc.;
- c) o motivo é o articulador entre o objeto e a necessidade; ele move, impulsiona a atividade;
- d) o objetivo é a finalidade, a representação imaginária dos resultados possíveis, de acordo com as ações que serão realizadas;
- e) a ação é o processo subordinado à representação do resultado a ser alcançado, ao propósito consciente (possuindo finalidades, condições e intenções);
- f) e as operações são os procedimentos, as formas pelas quais se realizam as ações, de acordo com situações, condições, envolvendo os sujeitos, os meios e o produto (Leontiev, 1983).

Nessa estrutura, vale destacar que os componentes da atividade podem apresentar diferentes funções, pois estão em transformação. Assim, uma atividade pode tornar-se ação quando perde seu motivo norteador ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que apresenta um motivo específico (Asbahr, 2005).

Assim, podemos compreender que a Teoria da Atividade configura-se como uma constituição humana por meio de relações sociais determinadas, construção de saberes e apropriação de conhecimento por meio da consciência, o que podemos relacionar diretamente com ações, ou seja, com a atividade docente.

Em uma perspectiva material, histórica e dialética, Pessoa e Leonardo (2024) destacam a necessidade da atividade docente como humanizadora, que estrutura suas ações com vistas ao desenvolvimento humano, possibilitando aos alunos sentidos pessoais aos saberes apropriados e mudando dialeticamente sua realidade. Neste sentido, o plano social é o ponto inicial, no que se refere ao objetivo de estabelecer uma ruptura com um sistema desigual que compreende práticas pedagógicas que nem sempre demonstram o desenvolvimento do aluno.

Por outra via, Asbahr (2005) discute a atividade pedagógica enquanto prática que pode coincidir com significados sociais e sentidos pessoais, sendo que a motivação docente relacionada à necessidade de mudança pode constituir-se como forma de resistência à alienação

no contexto da sociedade de classes, sendo que os sentidos sociais e pessoais podem-se encontrar em contradição.

Isso se dá uma vez que a consciência do sujeito na sociedade de classes é fragmentada, pois os significados e sentidos têm uma relação de exterioridade, quando o trabalho intelectual transforma-se em um meio de vida relacionado às condições gerais de produção, ao ser remunerado e assalariado. Dessa maneira, a atividade intelectual, como a atividade docente, também pode tornar-se unicamente uma forma de obter um salário, dissociando-se de outros sentidos subjetivos (Asbahr, 2005).

Nesse contexto, destacamos a relevância do sentido pessoal docente, uma vez que o sujeito apropria-se das significações sociais ao atribuir a elas um sentido próprio e pessoal, relacionado à sua vida concreta, às suas necessidades, aos seus motivos e aos seus sentimentos (Asbahr, 2005).

Dialogando com essa percepção de atuação docente, Pessoa e Leonardo (2024) argumentam que as ações de ensino necessitam superar a dimensão do trabalho no contexto da sociedade de classes, para se estabelecer em uma atividade docente baseada em atividade conforme abordada por Leontiev, ou seja, em um ensino desenvolvimental que vise ao desenvolvimento do aluno de forma qualitativa.

Por outra via, ao evoluir com a proposta de uma Teoria da Atividade, Engeström (2002, 2016) indica que uma das características da primeira geração de teóricos da psicologia histórico-cultural, organizada por Vigotski, foi analisar a atividade na dimensão individual. No entanto, esta perspectiva foi superada por Leontiev, pertencente à segunda geração de estudiosos da atividade, quando há o destaque para a diferença entre ação individual e atividade coletiva. Engeström (2016), por sua vez, elaborou um modelo de sistema de atividade que reúne as ações pensadas em nível individual às dimensões coletivas e à vida social, destacando como a atividade se forma enquanto um “todo sistêmico” (Lima; Cunha, 2024).

Em sua estrutura do sistema de atividade, Engeström (2016) identificou o sujeito, as ferramentas e os signos por ele utilizados e o objeto, assim como as ações individuais, alinhadas a um sistema de atividades coletivas, representado pelas regras sociais, pela comunidade em si e pela divisão do trabalho composto pelas atividades. Assim, podemos observar a relação entre o sujeito e o objeto em uma dimensão coletiva e social.

Já no âmbito da EPT, ao discutir sobre um sistema de atividade de trabalho docente, Lima e Cunha (2024) ressaltam a relevância da conexão de elementos individuais e coletivos na formação do sujeito, sendo que a atividade de ensino pode estar associada a um sistema que

inclui aspectos sociais e a experiência docente que auxilia na escolha de ferramentas e recursos pedagógicos de acordo com o contexto educacional.

Nesse sistema de atividade docente, baseado na perspectiva da Teoria da Atividade, o sujeito é representado pelos professores, que utilizam ferramentas e signos, como aulas expositivas, quadro branco, exemplos etc. Já o objeto da atividade é o ensino, analisado a partir da relação entre o sujeito e uma necessidade social, além de ser o motivo essencial da atividade docente. Há o conjunto de regras e diretrizes que normatizam a EPT, a comunidade: docentes, gestores, alunos e a divisão de docentes de acordo com sua área específica. O resultado da atividade consiste na formação profissional do estudante, de acordo com o previsto na legislação educacional, ou seja, uma formação integral (Lima, 2019).

Diante do exposto, podemos compreender como a Teoria da Atividade oferece uma estrutura para entender como as atividades humanas são estruturadas e como elas contribuem para o desenvolvimento psicológico dos estudantes em formação. Cada atividade é composta por componentes que o educador deve ser capaz de identificar e utilizar para promover o desenvolvimento dos alunos.

Nesta perspectiva, compreender e aplicar os princípios da Teoria da Atividade enquanto prática pedagógica e didática permite ao professor estruturar o ensino de forma que ele ressoe com as necessidades internas e os objetivos dos alunos, facilitando um desenvolvimento educacional significativo.

Nesta ótica, propomos que o professor possa apropriar-se dos conceitos da atividade em sua ação docente para estimular e guiar o desenvolvimento dos estudantes, sendo preciso práticas que compreendam as necessidades coletivas, motivos e objetos de estudo, para que a formação do estudante não seja fragmentada, uma vez que compreendemos a educação enquanto processo social.

Nesta proposta de ensino-aprendizagem, os objetivos de ensinar e aprender podem estar em harmonia, de acordo com os objetivos comuns do estudante e professor, responsável por criar condições de aprendizagem valendo-se de sua formação didática sempre com foco no desenvolvimento dos estudantes.

Vale destacar que o sistema de atividade docente na EPT estará sempre em relações com outros sistemas, tais como: o Estado, que estabelece as normas para o trabalho docente; o sistema dos alunos, que, por meio de seu envolvimento e condições, orientam e norteiam a forma de organização do trabalho docente; e o mercado de trabalho, que pode influenciar os

conteúdos, as ferramentas e as práticas didáticas a serem abordados na formação dos estudantes, uma vez que situa-se no sistema neoliberal.

Por fim, ressaltamos a possibilidade de o trabalho docente ser conduzido à luz da Teoria da Atividade, que revela a importância da interconexão entre os aspectos individuais e coletivos na formação do sujeito, sendo que a atividade de ensino deve ser orientada por um sistema de atividades que abrange as necessidades sociais, os valores e as experiências dos professores.

3.3.3.6 Coordenar a Atividade de estudo para a aprendizagem dos alunos

Na dimensão conceitual, a Atividade de Estudo teve algumas interpretações conforme a língua utilizada, uma vez que o termo original vem do idioma russo. No entanto, nosso entendimento vai ao encontro da análise de Puentes (2019), que afirma que o termo constitui-se inseparável no sentido do estudo e da atividade em relação ao aluno e do ensino em relação ao professor. Complementarmente, o mesmo autor define que a Atividade de Estudo caracteriza-se como uma unidade formadora da atividade docente que compreende tanto a prática didática quanto a autotransformação do aluno em um processo simultâneo.

Segundo os teóricos da Teoria Histórico-Cultural, Elkonin, Davidov, Repkin e demais, a Atividade de Estudo possui potencialidades para essa mudança nos estudantes, pois nesse contexto, o sujeito da atividade é sujeito e objeto, sendo os alunos transformados pela cultura e atuando sobre o meio cultural, sendo que essas ações resultam no desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, gerando uma aprendizagem que significa formação e desenvolvimento humano (Reis; Puentes, 2024).

Dessa maneira, na atividade de estudo, as transformações não estão voltadas aos objetos com os quais o aluno está em contato, mas para mudanças do próprio estudante, sendo este o objetivo para a formação da atividade de estudo; é na ação de estudar que o sujeito se autotransforma, tendo consciência de suas necessidades e formando-se sujeito real da atividade. Conforme afirma Elkonin (2020, p. 160), a atividade de estudo é “uma atividade de autotransformação, cujo produto é as alterações que acontecem no próprio sujeito durante sua execução”.

Dessa maneira, podemos definir a Atividade de Estudo como uma teoria resultante de décadas de elaborações de conceitos criados por meio de pesquisas experimentais com estudantes, estabelecendo-se como um conjunto de princípios essenciais das ciências psicológico-pedagógica e didática relacionado às condições adequadas de estrutura dos

processos de ensino-aprendizagem com o objetivo de dar base à realização do desenvolvimento e aprendizagem humanos (Puentes, 2019). Na mesma perspectiva, Repkin e Repkina (2019, p. 27) refletem que “A principal função de qualquer processo educativo é transferir a experiência da atividade humana para preservar a continuidade do desenvolvimento cultural e histórico e realizar a inclusão das novas gerações em certos tipos de atividades transformadoras”.

Diante do exposto, destacamos a atividade determinante para que o sujeito possa “entrar” no mundo e compreendê-lo por meio de sua consciência, assim como compreendemos que o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento teórico concentram o principal papel dos processos de ensino-aprendizagem no contexto da didática desenvolvimental. Esse processo rompe com uma prática escolar voltada para a memorização de conteúdo, códigos e símbolos transmitidos e que não são analisados nem debatidos pelos estudantes no contexto social e histórico.

Sendo a Atividade de Estudo uma das possibilidades consideradas por nós como proposta pedagógica, ou seja, sistema didático de ensino-aprendizagem no contexto da EPT, cabe-nos destacar que sua organização tem uma estrutura que não apresenta um fim em si mesma, mas demonstra ser uma condição indispensável para o desenvolvimento intelectual e moral e que compreende a esfera intelectual e motivacional no processo de ensinar e aprender, elementos essenciais para a formação integral vislumbrada nessa modalidade de ensino.

Em relação à estrutura da Atividade de Estudo, Elkonin (2020) definiu que é composta por: a) motivos de estudo-cognitivos; b) tarefas de estudos e suas ações de estudo; c) controle; e d) avaliação, sendo a tarefa de estudo e suas operações o componente principal da estrutura dessa atividade.

O autor fundamenta que o processo de formação dessa atividade de estudo se dá de maneira gradual por meio de algumas ações do professor para o estudante, ao iniciar pelo desenvolvimento do autocontrole dos alunos, uma vez que elaborar o hábito de controle por parte dos alunos implica compreender o processo de controle das ações docentes, que possam desenvolver o controle de suas próprias ações posteriormente, uma vez assimilado e que se apropriaram do processo (Elkonin 2020).

Conforme explica Davidov (2020), ao desenvolverem suas próprias ações mentais de controle sobre o estudo, os estudantes assimilam os produtos resultantes da cultura social e espiritual da trajetória histórica, por meio da reelaboração do processo verídico pelo qual os homens criaram as ideias, as imagens, os valores e as regras sociais. Conforme Reis e Puentes (2024), a ação criadora passa por estruturas psicológicas internas, não sendo ensinada ou

transferida, mas pode ser estimulada pelo professor em colaboração com os alunos, que recriam os modos de ação no contexto do conhecimento científico. Esses modos de ação não são determinados pelo docente, mas elaborados por meio da comunicação investigativa do conteúdo da ação e da relação aluno-saberes-professor e constitui-se por meio do problema de estudo, ao convidar o estudante a descobrir a vivência cultural e histórica, o que possibilita que ele se identifique como criador de suas potencialidades mentais e subjetivas.

Assim, integrar a Atividade de Estudo no contexto da sala de aula envolve a compreensão de como os estudantes interagem com o material de aprendizagem (Daviđov; Márkova, 1987); além disso, a estrutura de estudo requer que o educador crie um ambiente que favoreça o desenvolvimento autônomo e criativo dos alunos.

Importante destacar que a Teoria da Atividade de Estudo está diretamente relacionada às formas adequadas de estrutura e organização das atividades dos estudantes para que possam desenvolver determinadas tarefas e planejar seus trabalhos rompendo com a tradicional forma de se orientar alunos sem a perspectiva de que desenvolvam sua autonomia e organização.

Em relação a essa Teoria, destaca-se o estudo do caráter do conhecimento dos alunos, o que envolve a dimensão científica e sistêmica, a generalização e a estabilidade do conhecimento, entre outros, assim como as habilidades e os hábitos de estudo que os alunos devem adquirir ao final do aprendizado escolar. Complementarmente, é essencial a influência da elaboração e do aperfeiçoamento orientado da atividade de estudo não só no desenvolvimento mental, mas também no moral, um sentido pessoal (Daviđov; Márkova, 1987).

Neste sentido, revelar e criar condições para que a atividade adquira um sentido pessoal é o grande desafio na Aprendizagem Desenvolvimental, sendo assim a estrutura da atividade de estudo deve estar direcionada a esse fim, objetivando a autotransformação do aluno enquanto personalidade e agente de sua prática social (Reis; Puentes, 2024).

No processo de estudo e desenvolvimento dessa atividade, Repkin (2020) propôs outro modelo teórico de estrutura ao redefinir os elementos que o compõem: a) a atualização do interesse cognitivo-teórico; b) a definição do motivo-meta de estudo final; c) a definição preliminar do sistema de metas intermediárias e das formas de seu alcance; d) a execução do sistema de ações de estudo próprias para a construção de um modelo; e) as ações de controle; e f) as ações de avaliação.

Dessa maneira, quando Repkin inicia a estrutura da atividade pela atualização do interesse cognitivo-teórico, traz elementos relacionados à subjetividade e aos objetivos pessoais

e situa o estudante como sujeito da ação, ao interpretar o conhecimento que está construindo em suas elaborações mentais dos conteúdos apropriados. Importante destacar a motivação que deve ser conduzida para a elaboração das tarefas com foco no princípio criativo ou transformador do estudante, que altera o material de estudo e se transforma também (Repkin, 2020).

Dialogando com essa condução pedagógica, Puentes (2019) explica que é o interesse acarretado pelo conteúdo que define o motivo e leva o aluno a atuar no estudo enquanto sujeito.

É fundamental destacar que as ações de controle relacionam-se com as práticas de avaliação, uma vez que os resultados estão ligados às metas finais, ou seja, quais objetivos são buscados de acordo com a organização de estudo proposta e o conteúdo da aprendizagem, para que, assim, outras tarefas de estudo possam ser iniciadas. Conforme afirma Repkin (2020), a avaliação representa a conformidade ou inconformidade do resultado da ação ativo de acordo com o motivo-meta final, de maneira que a meta esteja coincidindo com os resultados. Assim, ressaltamos a importância de o professor dominar a Atividade de Estudo, planejá-la e desenvolvê-la em sala de aula, assim como avaliá-la.

Diante do exposto, destacamos a necessidade de o professor estabelecer estratégias didáticas com ênfase na autonomia do estudante, assim como a prevalência da formação integral, o que envolve o desenvolvimento intelectual e moral, além de aspectos subjetivos da personalidade.

Assim, consideramos que essa abordagem pode auxiliar na formação do estudante como sujeito ativo e consciente de sua própria aprendizagem, ao promover não apenas a absorção e transmissão de conteúdos escolares, mas o desenvolvimento intelectual e emocional, ao reconhecer aspectos subjetivos e da personalidade humana em formação. Esse sistema didático implica em uma aprendizagem que vai além da memorização e transmissão de conteúdo, ao favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico e a capacidade de generalização, o que possibilita ao aluno compreender as relações entre conceitos estudados e compreendidos.

Reconhecemos que esses aspectos relacionados à autonomia intelectual, crítica e emocional dos alunos, promovem uma transformação além do âmbito educacional ao influenciar na prática social por meio de ações, atividades e atuação no mundo do trabalho, contexto da EPT, com elementos culturais e com o conhecimento criativo e transformador.

Em síntese, a Teoria da Atividade de Estudo relacionada à EPT denota uma formação que não apenas acumula habilidades técnicas, mas promove o desenvolvimento crítico e a

possibilidade de transformação social, de forma que os alunos possam contribuir de maneira relevante em suas áreas de atuação no mundo do trabalho.

Após explorar a Teoria Histórico-Cultural na relação com práticas pedagógicas que a fundamentam, consideramos essencial apresentar as competências docentes e discentes enquanto possibilidades para a EPT. Na prática, a Teoria da Atividade de Estudo propõe um currículo que visa formar estudantes capazes de compreender os princípios gerais e as estruturas teóricas dos fenômenos, permitindo-lhes aplicar esse conhecimento em diferentes situações e contextos.

Esses conceitos refletem a visão de que o desenvolvimento cognitivo está profundamente interligado com a atividade de estudo, e que esta atividade deve ser cuidadosamente orientada para promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, destacamos a importância de uma abordagem pedagógica que esteja profundamente enraizada nas realidades sociais, culturais e psicológicas dos alunos. As competências docentes delineadas aqui são fundamentais para enfrentar os desafios e apresentar novas possibilidades dentro da EPT, principalmente no contexto dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Com base nos fundamentos teóricos discutidos e nas práticas pedagógicas sugeridas, os educadores poderão estar mais bem preparados para estruturar um ambiente educacional que não apenas transmita conhecimento, mas também promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

3.4 Considerações finais

Por meio da análise conceitual das categorias educacionais com viés psicológico desenvolvidas por Vigotski, assim como a abordagem crítica da Teoria da Atividade e da Teoria da Atividade de Estudo enquanto orientação e caminho didático e pedagógico para a condução do processo de ensino-aprendizagem na EPT, podemos tecer algumas considerações e conclusões na perspectiva dessa modalidade de ensino em uma perspectiva mais ampla e detalhada, no sentido de uma prática docente que contemple elementos mais humanos e sociais, o que pode resultar na elevação da qualidade da EPT. Simultaneamente, produzimos uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas conduzidas no contexto profissional e tecnológico, dadas as particularidades dessa modalidade de ensino e sua relação intrínseca com o mundo do trabalho.

Assim, nossa proposta conceitual de compreensão das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio baseada na Teoria Histórico-Cultural permitiu um entendimento de práticas pedagógicas humanizadas e situadas na realidade social que apresenta-se de forma dialética nessa análise.

Diante do exposto, a aplicação de teorias educacionais com base psicológica, como as propostas por Vigotski, podem criar um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo, adaptativo e bem orientado, ao compreender o ser humano como completo e capaz de desenvolver sua consciência a partir da experiência com a realidade e outros sujeitos. Complementarmente, a prática educacional deve ser contextualizada, integrando os conceitos científicos com a realidade cotidiana dos estudantes e aproveitando as práticas das aulas como oportunidades ricas para a aprendizagem aplicada e resolução de problemas e tarefas de estudo.

É fundamental que o professor conheça a situação social de desenvolvimento da turma para que possa avançar com os conteúdos, assim como compreender que cada aluno pode apresentar um ritmo de aprendizagem, uma vez que a idade psicológica deve ser considerada no processo de aprender.

Adicionalmente, o trabalho pedagógico deve ser estrategicamente conduzido dentro da ZDP, facilitando o desenvolvimento máximo dos alunos. Este enfoque não apenas estimula o crescimento intelectual e pessoal dos estudantes, mas também promove a construção de saberes que são base para compreender a sociedade, assim como as atividades do mundo do trabalho. Esse processo deve ser mediado pelo professor, cuja intervenção intencional é vital para que os alunos avancem além do seu desenvolvimento atual e explorem novas capacidades e conhecimentos.

A Teoria da Atividade e a Teoria da Atividade de Estudo oferecem uma estrutura robusta e basilar para entender e aplicar práticas pedagógicas no contexto da EPT. Elas fornecem fundamentos valiosos sobre como as atividades educacionais podem ser estruturadas para reconhecer a educação como uma prática social que está profundamente ligada às condições históricas e dialéticas da sociedade, daí a necessidade do professor dominar a estrutura e os elementos essenciais dessas teorias para elaboração de seus planos de curso, planos das disciplinas e planejamento das aulas.

Enquanto o professor se concentra e toma posse de sua atividade essencial, relacionada ao ensino, pode compreendê-la no contexto de motivos, necessidades e resultados que transcendam uma ação mecanizada e condicionada somente por determinantes externos, por transmissão de conhecimentos, e que pode ser norteadada por sentidos e valores subjetivos, vindos

da experiência, da pedagogia histórico-crítica e dos saberes teóricos psicopedagógicos que aqui analisamos.

Paralelamente, o docente terá condições de orientar, acompanhar e trabalhar com os estudantes de forma que sua atividade principal, a tarefa de estudos, proporcione condições favoráveis de produção de conhecimento e saberes e desenvolvimento de sua personalidade e de sua formação profissional, uma vez que não podemos dissociar essa unidade do ser humano.

Nesse contexto, o aluno precisa compreender, pensar e refletir para formar conceitos e elaborar seu conhecimento, sendo necessário ser motivado a essa atividade por meio de sua autonomia enquanto sujeito, o que pode ser conduzido pela didática desenvolvimental.

Nesta análise identificou-se, também, que a EPT, especialmente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, apresenta desafios e possibilidades únicas que demandam uma abordagem pedagógica particular. Por isso, os educadores precisam não apenas dominar conhecimentos específicos e técnicos, mas compreender profundamente as dinâmicas sociais e do mundo do trabalho que se estabelecem na sociedade capitalista contemporânea; esta compreensão é essencial para que a educação possa servir como instrumento de transformação social e desenvolvimento humano.

O papel do professor, portanto, transcende a mera transmissão do saber técnico; é essencial que ele desenvolva a capacidade de responder às condições sociais e às necessidades de aprendizagem de cada aluno, o que relaciona-se diretamente com a proposta conceitual de interpretação das competências docentes dos professores que aqui analisamos.

Contudo, para que esses avanços teóricos e práticos sejam realizados, é imperativo que existam políticas públicas adequadas que abranjam a formação e o desenvolvimento profissional inicial e contínuo dos docentes em EPT. Estas políticas devem abordar aspectos de Psicologia, Pedagogia e Didática, assegurando que a formação docente seja integral e coesa e não fragmentada e dissociada de elementos sociais, históricos e culturais.

Neste sentido, reforçamos que a escola precisa ser valorizada enquanto conhecimento objetivo da realidade e socialização do saber produzido de forma histórica e cultural por meio da atividade humana. A Teoria Histórico-Cultural oferece uma base teórica promissora para orientar práticas docentes e deve ser considerada um componente essencial na formulação de diretrizes educacionais futuras.

Portanto, concluímos que a abordagem pedagógica na EPT deve ser continuamente revisitada e enriquecida, fundamentando-se em uma compreensão profunda das teorias educacionais e das necessidades sociais, para que possa efetivamente contribuir para o

desenvolvimento integral dos alunos e para a transformação da sociedade. Acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural é um caminho possível para se orientar as práticas docentes e situar o processo de ensino-aprendizagem enquanto atividade humana, histórica e social.

3.5 Referências

- ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Ly5RGTH4Yj8zGKbfz6DQFtC/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2024.
- ARAÚJO, R. M. de L. *Desenvolvimento de competências profissionais: As incoerências de um discurso*. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/F/AEC-87YK2V/1/tese_ronaldo_marcos_de_lima_araujo.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.
- ARAÚJO, R. M. de L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- ARMAS RAMÍREZ, N. de *et al.* Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. *In: EVENTO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA, 40. Anais...* 2003.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Niterói, n. 29, p. 108-118, maio 2005.
- BACCIN, E. V. C. *Reconhecimento de saberes e competências no ensino básico técnico e tecnológico: Impactos sobre a carreira e o trabalho docente*. 2018. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193593>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- BASTOS, T. B. M. C.; BOSCARIOLI, C. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e235498, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WbXMQk7cMMYWWTsBYK7v8Vp/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- BATISTA, I. G.; PRAZERES, M. S. C. dos. Materialismo histórico-dialético: Reflexões sobre o método. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11958, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11958. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11958>. Acesso em: 1 ago. 2024.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>.

Acesso em: 03 maio 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (ed.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* p. 295-316. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental.* Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkoni, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro 1.* Curitiba: CRV, 2020. (Série Ensino Desenvolvimental, v. 10). p. 213-231.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología).* Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.

DERONCELE ACOSTA, Á. Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Revista Universidad y Sociedad, Cienfuegos*, v. 14, n. 1, p. 102-118, 2022.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.* Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkoni, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro 1.* Curitiba: CRV, 2020. (Série Ensino Desenvolvimental, v. 10). p. 157-166.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 19, p. 34-64, 2002.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade. *In: ILLERIS, K. (org.). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem.* Porto Alegre: Penso, 2013, p. 68-90.

ENGESTRÖM, Y. *Aprendizagem Expansiva.* Campinas: Pontes Editores, 2016.

FEITOSA, E. F.; MORAES, B. M. de.; LOPES JÚNIOR, A. D. Análise de dados em Vigotski: Um estudo com base no Materialismo Histórico-Dialético. *Research, Society and Development, [s. l.]*, v. 11, n. 7, p. e18311729872, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29872. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29872>. Acesso em: 6 ago. 2024.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIBERT, M.; ROMEU, T. *Competencias “digitales” del siglo XXI*. v. 2. Universitat Oberta de Catalunya: 20 maio 2022. Disponível em: https://innovaciondocente.ucv.cl/wp-content/uploads/2022/06/Competencias_digitales_Siglo_XXI-mayo.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LIMA, N. V. A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na educação profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. Traçando o sistema de atividade de trabalho docente na educação profissional: Dimensões de análise. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, p. e40018, 2024.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 24 set. 2023.

MACHADO, N. J. Currículos e competências: Estados da arte. In: ALMEIDA FILHO, N. *et al. Universidade e Educação Básica Ensaio Bosianos*. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2024, p. 254-263.

MARX, K. *O capital: Crítica da economia política - Livro 1: O processo de produção do capital*. Tradução de R. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 09-29.

MOURA, D. H. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/326;jsessionid=node014ttrs2gfoxonnvt8uqc8kbn1394586.node0>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C. J. de H.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4358>. Acesso: 02 ago. 2023.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências. *OECDiLibrary*, 10 mar. 2014. DOI: 10.1787/9788563489197-pt.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PESSOA, C. T.; LEONARDO, N. S. T. Como se constitui a atividade docente? Uma análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, Perdizes, v. 28, p. e246212, 2024.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos*. 2. ed. EDUFU: Uberlândia, 2015.

PUENTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: Gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo –TAE (1959-2018). In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin, Davidov, Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019.

REIS, J. F. dos; PUENTES, R. V. Sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin: aprendizagem desenvolvimental e a teoria da atividade de estudo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [s. l.], v. 16, n. 4, p. e3811, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n4-013. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/3811>. Acesso em: 26 out. 2024.

REPKIN, V. V. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020, p. 323-330.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 27-76.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, p. 227-234, 2010.

SILVA, M. R. da. *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. *Rev. Simbio-Logias*, Botucatu, v. 12, n. 17. 2020. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/224/250>. Acesso em: 06 ago. 2024.

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

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago., 2016.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Desafios da educação. *UNESDOC - Digital Library*, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>. Acesso em: 20 abril 2023.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Cone, p. 103-117, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: *Obras Escogidas. T. II*. 2. ed. Madrid: Visor, 1997a, p. 181-285.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas. T. IV*. 2. ed. Madrid: Visor, 1997b, p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOOGT, J.; ROBLIN, N. P. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, [s. l.], v. 44, n. 3, 299-321, 2012. DOI: 10.1080/00220272.2012.668938.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZABALZA, M. A. *Competências docentes de professores universitários: Qualidade e desenvolvimento profissional*. Madri: Narcea, 2003.

CONCLUSÕES GERAIS

Na presente tese colocamos como meta responder o seguinte problema de investigação: *como elaborar uma proposta conceitual, baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo, que permita uma compreensão mais pedagógica e humanizada das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, considerando o contexto de atuação desses docentes?* Assim sendo, o objetivo geral da investigação foi o seguinte: *elaborar uma proposta conceitual, baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo, que permita uma compreensão mais pedagógica e humanizada das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, considerando o cenário de atuação desses docentes.*

Para a solução do problema e cumprimento do objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos: 1. Realizar uma revisão sistemática de literatura, segundo a Extensão PRISMA ScR (Tricco *et al.*, 2018), no intuito de conhecer o campo de estudo, precisar o estado do conhecimento e determinar o problema da pesquisa; 2. Construir o quadro legal da investigação, com base na legislação brasileira, sobre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e, de forma mais geral, sobre os IFs, em diálogo com os autores que trabalham esses temas; e 3. Fundamentar a proposta conceitual de compreensão de competências docentes baseada na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Estudo.

Dando cumprimento ao Objetivo 1, realizamos uma revisão sistemática de literatura, o que permitiu conhecer o campo de estudo das competências docentes na atualidade. Observamos que, atualmente, predominam dois padrões globais de competências docentes: o *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), da Comissão Europeia, e o *International Society for Technology in Education* (ISTE), dos Estados Unidos. Ambos, subordinados aos centros de poder do capitalismo, influenciam significativamente os sistemas educativos mundiais, moldando a formação docente e a educação voltada para o mercado de trabalho. Esta influência reforça a tendência de tratar a educação como um serviço voltado para os interesses neoliberais, acentuando as desigualdades sociais. Muitas competências estão voltadas para o contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; no entanto, é preciso sempre considerar o uso pedagógico e intencional desses recursos enquanto ferramentas no processo de ensino-aprendizagem que possibilitam a construção de saberes e de conhecimentos em uma dimensão qualitativa. Assim, reconhecemos que o domínio das competências digitais docentes não seria suficiente para resolver os desafios

da prática pedagógica dos professores, embora ele seja relevante na sociedade contemporânea. Geralmente, a prática pedagógica resultante destes padrões globais visa instrumentalizar as novas gerações para atender às demandas do trabalho assalariado, muitas vezes alienado, sem considerar uma formação integral e emancipatória dos estudantes. É imperativo, portanto, reavaliar os objetivos e métodos de formação docente para superar a dualidade educacional que historicamente segrega a formação para o trabalho e a formação integral cidadã.

No cumprimento do Objetivo específico 2, realizamos um estudo crítico da legislação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em especial sobre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a formação e as competências dos professores para esta modalidade de ensino. Concluímos que no Ensino Médio Integrado é fundamental promover uma formação que valorize a integração entre saberes gerais e técnicos, potencializando o desenvolvimento completo dos estudantes. Isto requer uma transformação nas políticas públicas de educação, com foco em uma organização curricular que supere a fragmentação e promova a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino, dos conteúdos e das práticas.

Os desafios identificados incluem a necessidade de ações contínuas que valorizem a formação docente específica para essa modalidade de ensino, além de reconhecer a importância do trabalho coletivo e democrático dos professores. A formação docente deve ir além do atendimento às demandas do mercado e do mundo do trabalho, promovendo uma educação crítica e emancipadora, capaz de contribuir para a transformação social e a redução das desigualdades.

Assim, defendemos a tese de que há necessidade de uma reflexão das práticas pedagógicas dos cursos técnicos integrados, destacando a necessidade de uma abordagem educacional que considere os aspectos históricos, sociais e culturais da formação humana. Para que essa transformação seja efetiva, é essencial que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com um currículo em constante debate, promovendo a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Reforçamos a importância de uma educação que transcenda a instrumentalização do ensino para o mercado de trabalho, promovendo uma formação integral que prepare os estudantes para a cidadania e a vida em sociedade, alinhada com os valores de igualdade e justiça social.

Para cumprir o Objetivo específico 3, realizamos uma proposta conceitual, baseada na psicologia Histórico-Cultural e na Atividade de Estudo, que permite uma compreensão mais pedagógica e humanizada das competências docentes para atuar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos IFs. Consideramos que a análise das competências docentes na perspectiva

da Teoria Histórico-Cultural pode resultar em uma atuação pedagógica mais científica e motivacional no ambiente de aprendizagem inclusivo e contextualizado.

Também concluímos que a Teoria da Atividade e a Teoria da Atividade de Estudo oferecem uma estrutura teórica relevante para se utilizar práticas pedagógicas no contexto da EPT. Neste sentido, valorizamos a relevância da organização e do planejamento curricular e democrático, compreendendo o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar e a elaboração dos planos de curso, planos de disciplina e planos de aula que abordem aspectos da Teoria Histórico-Cultural e elementos da Teoria da Atividade de estudo. Essa proposta de ensino-aprendizagem dialoga com o entendimento das competências docentes dos professores de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de maneira que essas atividades docentes sejam conduzidas à luz de uma pedagogia mais humanizada e que situe o ensino na realidade social enquanto atividade desenvolvimental.

Essas conclusões nos levam ao entendimento de que é possível uma compreensão mais pedagógica, humana e desenvolvimental das competências docentes, não apenas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, senão também, de modo geral, na educação comprometida com o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. Essa compreensão das competências ajudará na formação continuada dos professores do Ensino Médio Integrado e influenciará a melhoria constante de sua prática pedagógica profissional.

REFERÊNCIAS GERAIS

- ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Ly5RGTH4Yj8zGKbfz6DQFtC/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2024.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica*. Rio de Janeiro: ANPED, 05 nov. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 ago. 2023.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica* (DCNEPT - Resolução CNE/CP no. 01/2021). 20 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- ARANTES, A. K; FONTE, S. S. della; SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M. As percepções de Docentes sobre o Ensino Médio Integrado: projetos em disputa. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 70, p. 197-213, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p197-213. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/15316>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- ARAÚJO, J. J. C. do N.; MOURÃO, A. R. B. O trabalho precário nos institutos federais: Uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. e226325, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186946>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- ARAÚJO, R. M. de L. *Desenvolvimento de competências profissionais: As incoerências de um discurso*. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/F/AEC-87YK2V/1/tese_ronaldo_marcos_de_lima_araujo.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.
- ARAÚJO, R. M. de L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- ARMAS RAMÍREZ, N. de *et al.* Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. In: EVENTO INTERNACIONAL PEDAGOGÍA, 40. *Anais*. 2003.
- ARROYO, M. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho*. Perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Niterói, n. 29, p. 108-118, maio 2005.

BACCIN, E. V. C. *Reconhecimento de saberes e competências no ensino básico técnico e tecnológico: Impactos sobre a carreira e o trabalho docente*. 2018, 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193593>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: Economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092012000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 ago. 2023.

BARBACELI, J. T. *A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência*. 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012018-135854/pt-br.php>. Acesso em: em 21 jan. 2022.

BASTOS, T. B. M. C.; BOSCARIOLI, C. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e235498, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WbXMqk7cMMYWWTsBYK7v8Vp/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BATISTA, I. G.; PRAZERES, M. S. C. dos. Materialismo histórico-dialético: Reflexões sobre o método. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11958, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11958. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11958>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRAGA DOS SANTOS, P. B. *Fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores*. 2020. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9395921. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, 26 de set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Publicação Original. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Câmara dos Deputados, 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: 27 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008a*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 16 de julho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008b*. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006 [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008c*. 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 de dezembro de 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. *Lei n. 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, 30 de agosto de 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012b*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 20 de fevereiro de 2014a*. Estabelece os pressupostos, as diretrizes e os procedimentos para a concessão de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) aos docentes da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, por meio de processo avaliativo especial. Disponível em: http://www.conif.org.br/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Diretrizes_RSC.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731>. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022b*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação). Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Balanco do Plano Nacional de Educação*. São Paulo, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf. Acesso em 21 set. 2023.

CARDOSO, D. dos S.; MOTA JÚNIOR, A. de M. Contexto histórico da educação profissional no Brasil. In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 3., 2016, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20562>. Acesso em: 03 maio 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (ed.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. p. 295-316. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis:

Vozes, 2008.

CHAMBERGO-MICHILOT, D.; DIAZ-BARRERA, M. E.; BENITES-ZAPATA, V. A. Revisões de alcance, revisões paraguas y síntesis enfocada en revisión de mapas: aspectos metodológicos y aplicaciones. *Revista Peruana de Medicina Experimental e Salud Pública*, Lima, v. 38, n. 1, p. 136-142, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2021.381.6501>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CHAUI, M. *A ideologia da competência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CRESWELL, W. J. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, M. Z. da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: Uma leitura crítica da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo (1986). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkoni, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro 1*. Curitiba: CRV, 2020. (Série Ensino Desenvolvimental, v. 10). p. 213-231.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.

DERONCELE ACOSTA, Á. Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Revista Universidad y Sociedad*, Cienfuegos, v. 14, n. 1, p. 102-118, 2022.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação (1989). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo*:

contribuições de D. B. Elkoni, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro 1. Curitiba: CRV, 2020. (Série Ensino Desenvolvidor, v. 10). p. 157-166.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 19, p. 34-64, 2002.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade. In: ILLERIS, K. (org.). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 68-90.

ENGESTRÖM, Y. *Aprendizagem Expansiva*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos em política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012.

FÁVERO DE OLIVEIRA, T. A educação profissional e tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Vitória, v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1039. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>. Acesso em: 4 set. 2023.

FAZENDA, I. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FEITOSA, E. F.; MORAES, B. M. de.; LOPES JÚNIOR, A. D. Análise de dados em Vigotski: Um estudo com base no Materialismo Histórico-Dialético. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 11, n. 7, p. e18311729872, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29872. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29872>. Acesso em: 6 ago. 2024.

FERRARI, A.; PUNIE, Y.; REDECKER, C. Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks. In: RAVENSCROFT, S. A.; LINDSTAEDT, C.; DELGADO, K.; HERNÁNDEZ-LEO, D. (ed.). *Proceedings 7th European Conference on Technology Enhanced Learning*, EC-TEL 2012, p. 79-92. New York: Springer, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, J. J. S. Del TIC al TAC: Una aproximación al modelado e impresión 3D en educación superior. *Rev. Educ. Cienc. Salud*, Santiago, v. 14, n. 1, p. 23-29, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=21968>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GOMES, G. M. Future-se: reflexões a partir de uma ideologia da competência e autoritarismo. *NORUS*, Pelotas, v. 7, n. 12, p. 87-111. ago./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/18096>. Acesso em: 03 mar. 2024.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Fundamentos teóricos e ideológicos. *Eccos - Revista Base Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-19, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em: ago. 2023.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise teórica e ideológica da proposição socioambiental. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020b. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 1 fev. 2022.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896/>. Acesso em: ago. 2023.

GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

GRANADOS, R. J. *Las TIC, TAC, TEP como instrumento de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI*. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015. Disponível em: <https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4009>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GUITERT, M.; ROMEU, T. *Competencias “digitales” del siglo XXI*. v. 2. Universitat Oberta de Catalunya: 20 maio 2022. Disponível em: https://innovaciondocente.ucv.cl/wp-content/uploads/2022/06/Competencias_digitales_Siglo_XXI-mayo.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

GUTIÉRREZ-MARTÍN, A.; PINEDO-GONZÁLEZ, R.; GIL-PUENTE, C. Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Revista Científica de Educomunicación - Comunicar*, [s. l.], v. XXX, n. 70, 2022. DOI: 10.3916/C70-2022-02.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

IFTM - Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro. *Projeto pedagógico do curso técnico em Desenvolvimento de sistemas integrado ao Ensino Médio*. Uberlândia: IFTM, 2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uberlandiacentro/tecnico-integrado/desenvolvimento-de-sistemas/?arq=5ab0ce57bb698c651d9c4d4585493d91>. Acesso em: 18 jan. 2023.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KUENZER, A. Z. A reforma no ensino técnico no Brasil e suas consequências. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set. 1995.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2007.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2009.2939. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>. Acesso em: 27 set. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LIMA, I. G. de; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. e190901, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162556>. Acesso em: 6 ago. 2023.

LIMA, N. V. A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na educação profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. Traçando o sistema de atividade de trabalho docente na educação profissional: Dimensões de análise. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, p. e40018, 2024.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

LONGAREZI, A. M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 187-230, 2017. DOI: 10.14393/OBv1n1a2017-9. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/39912>. Acesso em: 7 jan. 2025.

LUZ, C. G. M. *Educación y tecnología: Estrategias didácticas para la integración de las TIC*. Madrid: Uned, 2018.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 24 set. 2023.

MACHADO, N. J. Currículos e competências: Estados da arte. In: ALMEIDA FILHO, N. *et al. Universidade e Educação Básica Ensaio Bosianos*. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2024, p. 254-263.

MADURO, B. M. *Percepção dos professores sobre a utilização de suas competências: Princípios da Unesco e de Perrenoud*. 2020. 92f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9904481. Acesso em: 20 jan. 2022.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARX, K. *O capital: Crítica da economia política - Livro 1: O processo de produção do capital*. Tradução de R. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 09-29.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e-180201, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MONTEIRO DA CONCEIÇÃO, J. L.; SÃO PEDRO, J. B. de; EÇA, J. L. M. de. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma análise das competências gerais. *Revista Cocar*, Belém, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5056>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MONTSE, G.; ROMEU, T. *Competencias “digitales” del siglo XXI*. V. 2. Universitat Oberta de Catalunya: 20 maio 2022. Disponível em: https://innovaciondocente.ucv.cl/wp-content/uploads/2022/06/Competencias_digitales_Siglo_XXI-mayo.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

MOURA, D. H. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/326;jsessionid=node014tlrs2gfoxonnvt8uqc8kbn1394586.node0>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NASCIMENTO, G. M. P.; CECÍLIO, S. Trabalho docente antes e durante a pandemia da SARS-COV 2: os impactos na vida dos professores. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 16, n. 2, p. 1-21, 2023. DOI: 10.18554/rt.v16i2.6983. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6983>. Acesso em: 14 mar. 2024.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C. J. de H.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel

social dos institutos federais. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4358>. Acesso: 02 ago. 2023.

NEGREIROS, P. R. V. de. *Formação/profissionalização de professores: um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT)*. 2020. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9498715. Acesso em: 21 jan. 2022.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências. *OECDiLibrary*, 10 mar. 2014. DOI: 10.1787/9788563489197-pt.

OLIVEIRA, J. D. F. A. C.; CARNEIRO, M. E. F. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*, 3., 2012, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

OLIVEIRA, S. R. de; PICCININI, V. C. Mercado de trabalho: múltiplos (des)entendimentos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, set./out. 2011.

PÁSCOA, E. G. *As competências socioemocionais na educação básica: A Revista Nova Escola em pauta*. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11067249. Acesso em: 20 jan. 2022.

PEREIRA, R. da S. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan. /abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PÉREZ, R.; PALOMARES, H.; DSILVA, F. Cibercomunidad AVED. Experiencias de integración tecnológica para el fomento y desarrollo de la educación a distancia. *In: LUGO, I. M. de; RAMA, C. Impacto de las tecnologías en la educación superior a distancia en Venezuela: Una década de retos*. Caracas: Virtual Educa, 2017. p. 117-132. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318404757_Cibercomunidad_AVED_Experiencias_de_Integracion_Tecnologica_para_el_Fomento_y_De_sarrollo_de_la_Educacion_A_Distancia. Acesso em: 12 abr. 2022.

PERIS, O. M.; LINDAHL, J. M. *Aprendizagem sustentável no ensino superior*. Editora Primavera, 2015.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. (org.). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-30.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PESSOA, C. T.; LEONARDO, N. S. T. Como se constitui a atividade docente? Uma análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, Perdizes, v. 28, p. e246212, 2024.

PNE - Plano Nacional de Educação. *Observatório do PNE*. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

POLONIA, A. da C.; SANTOS, M. de F. S. O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: A prática docente em foco. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e216223, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gQPgWkQrJpJqtBxCssWFqRn/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PRATES, A. E.; MONTEIRO, A. de O.; ROCHA, P. C. da S.; WANZELER, G. O. R. O trabalho do supervisor no ensino integrado: o caso de Minas Gerais. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, Vargem Grande Paulista, 2019, v. 8, n. 10, e198101350. ISSN: 2525-3409. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662201019>. Acesso em 18 jan. 2024.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos*. 2. ed. EDUFU: Uberlândia, 2015.

PUENTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: Gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo –TAE (1959-2018). In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin, Davidov, Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019.

PUENTES, R. V. *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*. Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental v. 17. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, J. F. dos; PUENTES, R. V. Sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin: aprendizagem desenvolvimental e a teoria da atividade de estudo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [s. l.], v. 16, n. 4, p. e3811, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n4-013. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/3811>. Acesso em: 26 out. 2024.

REPKIN, V. V. Estrutura da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* – Livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2020, p. 323-330.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 27-76.

RIBEIRO, E. C. dos S.; SOBRAL, K. M.; JATAÍ, R. P. Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: Uma análise marxista. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1., 23-25 nov. 2016, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFC, 2016. p. 1-11. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/OMNILATERALIDADE-POLITECNIA-ESCOLA-UNIT%C3%81RIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-TECNOL%C3%93GICA-UMA-AN%C3%81LISE-MARXISTA.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

RODRIGUES, M. *Educação emocional positiva: Saber lidar com as emoções é uma importante lição*. Hamburgo: Sinopsys, 2015.

RODRIGUES, S. *Reconhecimento de saberes e competências dos professores do IFMG: Uma (re)constituição do discurso histórico-social sobre a implementação da Lei do Magistério Federal*. 2019. 127f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7929437. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTOS, A. dos. *As competências do professor do século XXI: Possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem*. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019a. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7882287. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, J. S. W. *Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT: Impactos do reconhecimento de saberes e competências na formação e trabalho docente da UFPA*. 2019. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019b. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/jennifer.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Niterói, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

SCHNEIDER, D. da R. *Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFMS: Fluência tecnológica no moodle*. 2012. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7000>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, p. 227-234, 2010.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SILVA, C. A. da. *A reforma da educação profissional de nível médio no Brasil: Um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo*. 2020. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_373db5e6de2b853419a23c8893b89ff9. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, C. N. N. da; CASTILHO, M. L. O planejamento dos institutos federais (IF): Valores institucionais e documentos norteadores. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 20, p. e10002, abr. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10002>. Acesso em: 13 ago.2023.

SILVA, K. K. A. da; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: Uma discussão acerca do conceito. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e209940, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, M. R. da. *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, D. S.; SILVA, C. S. de S. da. Relevância da observação na formação inicial docente com vistas no desenvolvimento da prática reflexiva. *Revista Insignare Scientia*, Chapecó, v. 3, n. 1. jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11250/7391>. Acesso em: 30 nov. 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TIROLI, L. G.; JESUS, A. R. de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 13 ago. 2023.

TOZONI-REIS, M. F. C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. *Rev. Simbio-Logias*, Botucatu, v. 12, n. 17. 2020. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/224/250>. Acesso em: 06 ago. 2024.

TRICCO, A. C. *et al.* Extensão PRISMA para revisões de escopo (PRISMA-ScR): Lista de verificação e explicação. *Anais de Medicina Interna*, [s. l.], n. 169, p. 467-473, 2018. Disponível em: <http://www.prismastatement.org/Extensions/ScopingReviews>. Acesso em: 12 abr. 2022.

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

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago., 2016.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Desafios da educação. *UNESDOC - Digital Library*, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>. Acesso em: 20 abril 2023.

VEIGA-NETO, A. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Cone, p. 103-117, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: *Obras Escogidas. T. II*. 2. ed. Madrid: Visor, 1997a, p. 181-285.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. T. IV. 2. ed. Madrid: Visor, 1997b, p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLARREAL-VILLA, S.; GARCÍA-GULIANY, J.; HERNÁNDEZ-PALMA, H.; STEFFENS-SANABRIA, E. Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Formación Universitaria*, La Serena, v. 12, n. 6, 2019. Disponível em:

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071850062019000600003&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 11 mar. 2022.

VOOGT, J.; ROBLIN, N. P. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, [s. l.], v. 44, n. 3, 299-321, 2012. DOI: 10.1080/00220272.2012.668938.

ZABALA, A. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZABALZA, M. A. *Competências docentes de professores universitários: Qualidade e desenvolvimento profissional*. Madri: Narcea, 2003.

Anexo A - Fontes de evidências selecionadas para o estudo correspondente ao primeiro artigo

Quadro 1 – Dissertações selecionadas como fontes de evidências

Fonte	Disponibilidade na internet
SANTOS, A. dos. As competências do professor do século XXI: possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.	Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7882287 . Acesso em: 20 jan. 2022.
BRAGA DOS SANTOS, P. B. Fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores. 2020. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.	Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9395921 . Acesso em: 20 jan. 2022.
MADURO, B. M. Percepção dos professores sobre a utilização de suas competências: Princípios da UNESCO e de Perrenoud. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020.	Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9904481 . Acesso em: 20 jan. 2022.
PÁSCOA, E. G. As competências socioemocionais na educação básica: A Revista Nova Escola em pauta. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.	Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11067249 . Acesso em: 20 jan. 2022.

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 2 – Teses selecionadas como fontes de evidências

Fonte	Disponibilidade na internet
BARBACELI, J. T. A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência. 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.	Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012018-135854/pt-br.php . Acesso em: 21 jan. 2022.
BACCIN, E. V. C. Reconhecimento de saberes e competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico: Impactos sobre a carreira e o trabalho docente. 2018. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.	Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193593 . Acesso em: 21 jan. 2022.

RODRIGUES, S. Reconhecimento de Saberes e Competências dos Professores do IFMG: uma (re)constituição do discurso histórico-social sobre a implementação da Lei do Magistério Federal. 2019. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.	Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7929437 . Acesso em: 21 jan. 2022.
SANTOS, J. S. W. Carreira do ensino básico, técnico e tecnológico – EBTT: Impactos do reconhecimento de saberes e competências na formação e trabalho docente da UFPA. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.	Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8157707 . Acesso em: 21 jan.2022.
NEGREIROS, P. R. V. de. Formação /profissionalização de professores: Um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. 2020. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.	Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9498715 . Acesso em: 21 jan. 2022.
SILVA, C. A. da. A reforma da educação profissional de nível médio no Brasil: Um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo. 2020. Tese (Doutorado). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.	Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_373db5e6de2b853419a23c8893b89ff9 . Acesso em: 15 fev. 2022.

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 3 – Artigos científicos selecionados como fontes de evidências

Fonte	Disponibilidade na internet
MODELSKI D., GIRAFFA, L. M. M. e CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e 180201, 2019.	Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt . Acesso em: 15 fev. 2022.
SILVA, K. K. A. da; BEHAR, P. A. Competências Digitais na Educação: uma discussão acerca do Conceito. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.35, e209940, 2019.	Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/?lang=pt . Acesso em: 15 fev. 2022.
VILLARREAL-VILLA, S.; GARCÍA-GULIANY, J.; HERNÁNDEZ-PALMA, H.; STEFFENS-SANABRIA, E. Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. Formación Universitaria, vol. 12, n. 6, 2019.	Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062019000600003&lng=en&nrm=iso&tlng=en . Acesso em: 11 mar. 2022.

<p>POLONIA, A. da C.; SANTOS, M. de F. S. O Desenvolvimento de Competências Acadêmicas no Ensino Superior: A Prática Docente em Foco. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.36, e216223, 2020.</p>	<p>Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/gQPgWkQrJpJqtBxCssWFqRn/?lang=pt. Acesso em: 15 fev. 2022.</p>
<p>BASTOS, T. B. M. C.; BOSCARIOLI, C. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.37, e 235498, 2021.</p>	<p>Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/WbXMQk7cMMYWWTsBYK7v8Vp/?lang=pt Acesso em: 15 fev. 2022.</p>

Fonte: Elaboração da autora.