GELIC

POLITECNIA E OUTROS TEMAS:

UM OLHAR SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Grupo de Estudo e Pesquisa
Linguagem e Contemporaneidade

Pedro & João
editores

POLITECNIA E OUTROS TEMAS: UM OLHAR SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Grupo de Estudo e Pesquisa
Linguagem e Contemporaneidade

Pedro & João
editores

Claudia Freitas Reis
Organizadora

POLITECNIA E OUTROS TEMAS: UM OLHAR SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

GELIC

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Claudia Freitas Reis [Org.]

Politecnia e outros temas: um olhar sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 179p.

ISBN: 978-65-5869-213-3 [Impresso]
978-65-5869-214-0 [Digital]

1. Diálogo. 2. Instituto Federal. 3. Ciência e tecnologia. 4. Politecnia. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2021

Sumário

Prefácio **7**

Apresentação **11**

***Politecnia*? A palavra, seus sentidos e sua regularidade** **15**
Claudia Freitas Reis

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Politécnica: Uma Análise Documental **41**
Caroline Pinto de Oliveira Orsi
Ricardo Ribeiro

O Eixo Estruturante da Docência nos Institutos Federais: Politecnia e Formação Omnilateral como Referencial Necessário em Tempos de Retrocessos Educacionais **67**
Jeferson Anibal Gonzalez
Michele Cristine da Cruz Costa

Do Ensino Médio Integrado à Educação Politécnica: Perspectivas e Desafios no IFSP **91**
Cíntia Magno Brazorotto

Apontamentos sobre Ensino da Arte Literária **117**
Rafhael Borgato
Juliana Oliveira Leitão

Linguagem e Contemporaneidade sob a Perspectiva da Ciência da Informação **151**
Marcel Pereira Santos
Cintia Almeida da Silva Santos

Resumos dos Artigos **171**

Sobre os Autores **177**

Prefácio

A presente obra é fruto das discussões realizadas, em 2019, pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem e Contemporaneidade, o GELIC, grupo que coordeno, o que justifica o nome que referenda as questões da Linguagem. Em 2017, um ano depois da minha entrada como professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no campus Araraquara, em conversa com o também recém chegado professor Rafhael Borgato, vimos a necessidade de articular algum tipo de ação que nos permitisse, imersos em duas grandes áreas predominantes no câmpus – indústria e informática – seguir fazendo pesquisa em nossas áreas, no nosso caso particular, Linguística e Literatura. Um lugar comum, que poderia abrir espaço para pesquisadores de qualquer área era a linguagem, afinal, estamos todos imersos nesse mundo simbólico. Segundo Orlandi, "por ser um ser simbólico, o homem constituindo-se em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar, e tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos"[1]. Não há como escapar! No movimento de interpretação do mundo que nos circunda, seja nas práticas cotidianas, seja no exercício intelectual, estamos produzindo e significando; estamos movimentando a linguagem em todas as suas possibilidades materiais, já que ela é "um fenômeno

[1] ORLANDI, E.P. Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2008, p.09

histórico que funciona segundo um conjunto de regularidades, socialmente construídas, que se cruzam e podem ir permitindo mudanças nos fatos sem que isso possa ser visto como desvio ou quebra de uma regra."[2]

Assim, com essa proposta de ter a linguagem como eixo do nosso olhar para as mesmas questões, conversando com outros colegas, também entusiastas da pesquisa, e se apropriando de um tema que eu estava estudando naquele momento, decidimos estudar a questão das Cibercidades, o primeiro tema do grupo. Naquele momento, julho de 2017, éramos um grupo ainda tímido: Juliana Leitão, que pensava do lugar da Arte e da Educação; Fernando Duarte, especialista da área da Informática e eu. Nos anos seguintes o grupo ganhou mais corpo e tivemos a saída e a entrada de novos membros o que foi imprimindo o caráter inter/trans/multidisciplinar ao grupo, já que ali estavam linguistas, letrólogos, historiadores, pedagogos, geógrafos, sociólogos, cientistas da informação, químicos, todos interessados em estudar, todos conectados pelo desejo em pensar a ciência, em suas mais diversas possibilidades; todos buscando um lugar de fala, a partir de suas vivências e perspectivas, um espaço para contribuir, mesmo que localmente, com aquilo que nos juntava: a relação com a linguagem, mas, sobretudo, a educação. Éramos, então, servidores qualificados, com uma bagagem de produção acadêmica importante e que buscava espaço para manter as

---

[2] GUIMARÃES, Eduardo. (1987/2007a) **Texto e Argumentação: um Estudo de Conjunções do Português**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007,p.10.

atividades de pesquisa e para externar nossas questões sobre a relação com o ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, atuarmos no IFSP nos possibilitou concretizar atividades que englobam a tríade ensino-pesquisa-extensão com um olhar técnico e, sobretudo, humano. É por essa multiplicidade de vozes e interesses que construímos nosso grupo e é por esse olhar que propomos a construção deste livro.

Claudia Freitas Reis

Apresentação

Os textos compilados para construção dessa obra foram organizados em duas partes que, no entanto, estão articuladas pelas discussões que o Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagem e Contemporaneidade, GELIC, realizou em 2019. Reúne produções dos membros do grupo e também de alguns convidados que contribuíram com palestras no decorrer desse ano. A primeira parte reúne trabalhos que tratam diretamente da questão da politecnia; a segunda parte apresenta textos que dialogam com as questões discutidas pelo grupo, mas que trabalham sobre temas que tangenciam esta questão.

O texto de abertura, escrito por **Claudia Freitas Reis**, foi escolhido para abrir as discussões já que propõe uma reflexão sobre a palavra *politecnia* que será recorrente na primeira parte do livro e que é o eixo central das discussões. A autora apresenta uma discussão linguística sobre o sentido dessa palavra, travando um diálogo com um artigo de Paolo Nosella que por sua vez questiona se essa palavra é de fato adequada para representar a problemática das propostas marxistas/marxianas sobre a relação entre trabalho e educação. Assim, em *Politecnia? A palavra, seus sentidos e sua regularidade* a autora ressalta a ilusão de estabilidade de sentidos e a relação entre palavra e sentido(s) por uma perspectiva materialista e discursiva.

O três textos seguintes, apresentam de forma bastante contundente a relação entre os Institutos

Federais e as propostas de educação politécnica, enfatizando três pontos nodais dessa relação: a proposta de criação e funcionamento dos Institutos Federais; a implementação do ensino médio integrado; a formação docente e seu papel dentro desses institutos.

O primeiro texto, *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Politécnica: uma análise documental*, escrito por **Caroline Pinto de Oliveira Orsi e Ricardo Ribeiro** objetiva articular a relação entre os Institutos Federais e os preceitos da politecnia com um estudo bastante cuidadoso de documentos que sustentam a criação dos Institutos Federais e sua proposta de atuação frente a um ensino integrador, ou seja, buscam subsídios que permitam reiterar, com base no estudos desses documentos, o caráter politécnico da proposta de educação vinculada à essa instituição, sobretudo nos documentos que tratam das concepção e diretrizes destas.

Em *O Eixo Estruturante da Docência nos Institutos Federais: Politecnia e Formação Omnilateral como Referencial Necessário em Tempos de Retrocessos Educacionais*, os autores **Jeferson Anibal González e Michele Cristine da Cruz** apresentam uma discussão sobre a formação dos professores, ressaltando, segundo os autores, que ela é feita de forma rasa e em consonância com as demandas de mercadorização do ensino. defendendo os preceitos da formação omnilateral e de politecnia como horizontes que permitem a efetivação do trabalho como princípio educativo e que, portanto, devem ser estruturantes da formação e atuação docente dentro dos Institutos Federais.

Cíntia Brazorotto, apresenta o trabalho *Do Ensino Médio Integrado à Educação Politécnica: Perspectivas e Desafios no IFSP* em que discute a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), entendendo que esta proposta é o caminho efetivo para que os Institutos Federais possam implementar o ensino politécnico, superando, assim, a dualidade entre ensino técnico e propedêutico.

A segunda parte do livro apresenta dois trabalhos que são formulados em diálogo com as discussões sobre politecnia, mas que desbravam outros temas: a questão do ensino de literatura e a atualidade de trabalhos que tratam de linguagem, contemporaneidade e informação.

Em *Apontamentos sobre Ensino da Arte Literária*, os autores **Rafhael Borgato e Juliana Leitão** apresentam um ensaio que problematiza a relevância do trabalho com a pedagogia histórico-crítica na escola para o ensino da literatura, da prática de leitura e o acesso ao texto literário, de modo que seja garantido o acesso ao capital cultural e cumprido o direito à literatura.

O texto *Linguagem e Contemporaneidade sob a Perspectiva da Ciência da Informação*, que fecha esta obra, foi escrito por **Cíntia Almeida da Silva Santos e Marcel Pereira Santos** e apresenta os resultados de uma pesquisa feita na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI). A investigação com a expressão *'lingua* AND contempo* AND Ciência AND Informação'* mostrou que esses temas, que dialogam com os interesses do grupo GELIC, são atuais e relevantes.

Contamos, assim, com trabalhos atuais para a discussão de questões sobre a educação contemporânea. Desejamos a todos uma boa leitura!

Claudia Freitas Reis

Politecnia?
A palavra, seus sentidos e sua regularidade

Claudia Freitas Reis

Certas palavras não podem ser ditas
em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas
para companheiros de confiança,
devem ser sacralmente pronunciadas
em tom muito especial
lá onde a polícia dos adultos
não adivinha nem alcança.
[...].
E tudo é proibido. Então, falamos.
(Carlos Drummond de Andrade, poema Certas Palavras)

A potencialidade semântica latente na palavra
se alimenta e se efetiva nos acontecimentos enunciativos em
que ela é inscrita.
(Sheila Elias de Oliveira,2007, p.74)

Introdução

O percurso de formulação da questão a ser discutida neste texto não foi muito linear e, devo confessar, foi bastante incômodo. Primeiro por ter que tratar de um tema que não é do meu domínio de saber, apesar de ter sido amplamente discutido dentro do grupo que coordeno. Por outro lado, esse mesmo tema cujo domínio teórico afirmo não pertencer, diretamente,

ao meu percurso de pesquisa, é, ao mesmo tempo, próximo, familiar, cotidiano. O que quero dizer é que discutir a questão da politecnia, mesmo que este seja um tema próprio do domínio de saber da Educação, e aqui eu me inscrevo como linguista, era um tema que me instigava, me chamava para refletir e, portanto, era algo que me interessava[1]. Um tema que passou a ser "meu" quando me vi parte de uma proposta de ensino politécnico[2], enredada nas demandas de integração entre as disciplinas enunciadas nas reuniões de área e de curso. Dessa forma, a questão da politecnia foi tomando corpo e pertinência, sobretudo pelas discussões do *Grupo de Estudos Linguagem e Contemporaneidade*, GELIC, que, como dito anteriormente, é por mim coordenado, e que propiciou essa aproximação e simpatia pelo tema da educação e do trabalho como princípio educativo. Há, no entanto, quem possa dizer que essa questão cujas bases teóricas estão pautadas, sobretudo, nos escritos de Marx, Engles e Gramsci, estariam ultrapassadas e desconexas com as demandas da sociedade contemporânea, ou seja, que pensar em ensino politécnico não teria muito

---

[1] Devo dizer que muito desse interesse estava relacionado a um curso de formação complementar ministrado pela Juliana Leitão, no segundo semestre de 2016 sobre Teorias Pedagógicas, promovido pela Comissão de Formação Complementar do IFSP, câmpus Araraquara.

[2] Refiro-me ao documento base dos Institutos Federais, publicado em 2007, pelo Ministério da Educação, que inclui a proposta da politecnia pelo viés proposto por Saviani (2003 e 1987), que é citado no corpo do texto, mas que, no entanto, não tem seu texto nas referências bibliográficas do documento; nos textos elencados na referência do documento (Maria CIAVATTA, Gaudêncio FRIGOTTO, Antônio GRAMSCI).

fundamento, dadas as condições históricas do nosso século. No entanto, os resultados das discussões do GELIC nos levam a tomar outro posicionamento.

Um dos textos basais, quando tratamos do assunto aqui proposto, é um artigo publicado em 2003, por Demerval Saviani, *O Choque Teórico da Politecnia*, que retoma uma discussão apresentada em 1987[3], atualizando sua conceituação. Nesse texto, além de retomar sua fala transcrita do evento de 1987, o autor realiza uma articulação de forma a sustentar a pertinência a atualidade do tema. Para o autor, se antes os trabalhadores estavam *a mercê* das máquinas da Primeira Revolução Industrial, que eram propriedade de seus donos, os patrões burgueses, capitalistas, que ao invés de libertar o homem o tornou refém com a imposição de um ritmo frenético, desumano e de dependência relativamente ao trabalho, agora, com a Terceira Revolução Industrial, estamos, novamente, diante da submissão dos avanço tecnológico guiado pela lógica capitalista da propriedade privada (SAVIANI, 2003, p.150). Assim, mais do que nunca, justifica-se tratar da politecnia, já que a necessidade de transformação social segue latente; em uma sociedade que precisa vislumbrar esse acesso aos benefícios do desenvolvimento tecnológico:

---

[3] No artigo de 2003, Saviani retoma o texto apresentado no Seminário *Choque Teórico*, que foi organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz e publicado em 1989 em SAVIANI, Dermeval. 1989. *Sobre a concepção de politecnia.* Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz.

> [...]uma forma social em que os homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas, obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência. (SAVIANI, 2003, p.151)

Assim, se por alguma razão possa parecer démodé falar sobre politecnia, por ser uma temática "antiga", que não cabe nos modelos educacionais atuais, ao nos depararmos com o texto de Saviani, percebemos a relevância da discussão que, mais de 30 anos depois, apresenta-se com um frescor inquietante, o que causa certa angústia dessa permanência da demanda por uma educação libertadora.

Ao pensar sobre a escrita de um texto que pudesse partir de minhas questões teóricas (semântico-linguísticas) para pensar esse tema, dei voltas e voltas, até me deparar com algo bastante peculiar e cuja articulação pode trazer luz a uma polêmica dentro da área: o sentido da palavra!!! Também porque, reitero que

> [...] as questões de linguagem não podem ser consideradas apenas nas aulas de língua ou da área de linguagens. É necessário que o processo de compreensão e produção de sentidos seja construído também no processo de ensino-aprendizagem de outras áreas e balizados por conceitos e embasados em teorias que o considerem para além de uma relação forma-conteúdo, em que o texto é o resultado ou produto que transmite uma ideia, um pensamento, uma pesquisa, [...]. (STAHLHAUER; REIS, 2020, p.89-90)

Isso porque há uma polêmica, levantada por Nosella e Manacorda sobre a palavra politecnia e sua "representatividade teórica". Para Saviani, mesmo considerando um sentido da palavra pautado no senso comum, etimológico e/ou dicionarizado, nos diz:

> A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão [a diversidade de técnicas simplesmente]. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, 140)

Estava tão envolvida nas possibilidades trazidas pelo tema, que acabei deixando passar nas discussões do nosso grupo um detalhe ao qual me ative quando li Nosella (2007): a palavra politecnia não está dicionarizada. Além disso, esse mesmo autor propunha a necessidade de uma discussão semântica justamente pelo emprego dessa palavra! Para ele, aqueles que levantam a bandeira da politecnia "acenam semanticamente para uma posição histórica historicamente ultrapassada" (NOSELLA, 2007, p.137). O autor problematiza o uso do termo na atualidade, expondo uma crítica, segundo o autor, "de natureza semântica, histórica e política." (NOSELLA, 2007, p.141). Segundo ele, a palavra politecnia carrega um sentido ultrapassado que não condiz com o cenário contemporâneo. A questão da semântica, obviamente,

chamou minha atenção e sua crítica trouxe a inquietação sobre a pertinência de seguir dizendo "politecnia". Sobretudo na relação que ele coloca entre a palavra e seu sentido. Também pareceu instigante pensar no uso tão contundente de uma palavra não dicionarizada.

A questão que proponho discutir no texto, então, é a problematização em torno da palavra *politecnia*, partindo de algumas questões suscitadas por Paolo Nosella, relativamente ao sentido e ao uso, na conjuntura atual das discussões educacionais, da palavra politecnia. Farei um deslocamento teórico, trazendo a reflexão para o campo da Linguística, por uma perspectiva materialista, embasando meus questionamentos com o que se propõe no âmbito da Semântica do Acontecimento, Análise do Discurso e História das ideias Linguísticas no que se refere à dicionarização e circulação das palavras: como uma palavra pode circular por tanto tempo sem ser dicionarizada? Existiria uma palavra certa ou errada para nomear as coisas ou para tratar de determinados conceitos, que constituiriam uma precisão vocabular? De que forma a palavra pode significar? Como uma palavra se relaciona com outras palavras?

Para desenvolver os questionamos, o texto está organizado em 4 momentos. Iniciamos com as questões de Nosella, expondo seus argumentos semânticos que sustentam sua crítica ao uso do termo politecnia nos estudos sobre educação e trabalho com bases nos textos marxianos. Na sequência, pautado na problemática da não dicionarização da palavra também ressaltada pelo autor, buscamos as filiações de sentido com as palavras

politécnico e politécnica, com o estudo dos dois verbetes nos dicionários online Michaelis, Priberman, Dicionário Online de Português e Caldas Aulete. Trazemos para essa discussão nosso embasamento teórico que considera o dicionário como objeto discursivo e nos permite trabalhar com a heterogeneidade semântica. O texto nos leva a considerar que não há um sentido fixado a uma ou outra palavra e que, por isso, não haveria um termo melhor ou pior para designar as coisas. Apontamos que os sentidos são constituídos historicamente e que a palavra significa não só por sua relação com o sentido dicionarizado, mas, sobretudo, pela história de suas enunciações.

Politecnia: a relevância do termo não dicionarizado

Como já dito na introdução, um dos movimentos que norteou a escrita desse texto foi a leitura do texto de Paolo Nosella, *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica*, publicado em 2007 na Revista Brasileira de Educação. Entrei em contato com esse texto[4] em um momento em que pensava tomar um rumo totalmente diferente de trabalho, no entanto, fui tomada pela insistente presença de palavras como *semântica*, *semântico*, presentes e

[4] Deixo aqui meu agradecimento pela indicação. A professora Caroline Pinto de Oliveira Orsi, colega do grupo de estudos e grande amiga, depois de ler o texto de Nosella, chamou minha atenção dizendo que ele trazia questões linguísticas pertinentes, sobre as quais eu deveria me atentar! Foi essa percepção que contribuiu de forma definitiva para o trabalho apresentado.

latentes no texto de Nosella. Para desenvolver sua crítica, o autor problematiza a forma como a palavra *politecnia* é tomada dentro dos estudos em Educação, apresentando ao leitor todo um percurso de leituras que embasam e sustentam suas colocações: Marx, Engels e Lenin, cuja interpretação foi ancorada nas leituras de Manacorda; os textos de Gramsci cuja leitura ele diz realizar de maneira autônoma; autores brasileiros que se inscrevem como educadores marxistas – Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto, Rosemary Soares, Oto Shiroma e Roselane Campos – dentre os quais destaca Demerval Saviani, cuja predileção é explicitada e cuja crítica se faz de maneira bastante sutil e cuidadosa.

As críticas que ele constrói ao longo do artigo aparecem, didaticamente, separadas em três momentos: *razões de natureza semântica, razões de natureza histórica e razões de natureza política*. Darei maior relevância à primeira parte, já que este é o tema central da discussão que proponho.

Atendo-me às questões de natureza semântica que o autor pretende apresentar e que se configuram como um dos argumentos que sustentam sua tese de que o termo *politecnia* assim como *a proposta de educação politécnica* precisam ser repensados dentro dos estudos da Educação e da Pedagogia[5], o autor recorre aos filósofos Heidegger e Wittgenstein, concluindo que "um

[5] Parece que o autor acaba sobrepondo essas questões. Entendo que o incômodo com o emprego do termo está relacionado muito mais à sua insatisfação com a forma como a relação trabalho e educação se apresenta nos estudos contemporâneos, que propriamente ao emprego da palavra.

sentido complexo e rico não cabe numa palavra pobre, pois imperceptivelmente, esta se torna uma gaiola ideológica daquele" (p.141). Assim, mobilizando um saber filosófico sobre a linguagem o autor compreende a linguagem em sua relação com o mundo que ela nomeia e, nesse sentido, haveria palavras melhores ou piores para nomear as coisas. Nesse sentido, ele aponta como inadequado o emprego da palavra *politecnia* praticada por autores brasileiros:

> [...]observei que os autores brasileiros dos textos analisados que defendem a "educação politécnica" conferem ao termo "politecnia" um conceito que transcende o sentido atribuído a essa palavra pelos dicionários, pela etimologia do termo, pelo senso comum letrado, pela história das instituições escolares. (NOSELLA, 2007, p.141)

Para o autor não haveria uma obviedade na relação de sentido entre politécnica e politecnia, destacando o exemplo do texto de Machado (1992)[6], afirmando que a autora "atribui ao termo *politécnica* ou *politecnia* sentido e abrangência conceitual muito amplos e ideologicamente contrapostos ao termo *polivalência*" (p.141) e a forma como Frigotto (1991) emprega os termos sem a preocupação de "analisar o problema da adequação dos conceitos com a terminologia, apenas acrescentando o termo "onilateral".

---

[6] MACHADO, Lucília R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: CBE – Conferência Brasileira de Educação.*Trabalho e educação.* Campinas: Papirus, 1992. p. 9-23.

Apesar de não questionar a conceituação vinculada ao termo e que é proposta pelos autores, Nosella coloca sua inquietação:

> Ora, para quem simplesmente abre os dicionários, a questão semântica torna-se evidente. Vejamos três palavras: "politecnia", "politécnica", e "polivalente". **Politecnia não aparece nos dicionários** (nada contra os neologismos, aliás...); **sua forma linguística, todavia, é a simples abstração do adjetivo "politécnico(a)"**. "Politécnico(a)" é o adjetivo aplicado ao ensino, à educação ou à instituição escolar, enquanto "polivalente" é um adjetivo aplicado ao sujeito humano. Para mim, é **semanticamente arbitrária a distinção que alguns estudiosos fazem entre uma educação burguesa que denominaram de polivalente, e uma educação que avança para o horizonte socialista, que denominaram de politécnica**. (NOSELLA, 2007, p.142, *grifos meus*)

No trecho destacado, acredito que apareça a questão central do artigo de Nosella, que é seu incômodo com relação à distinção que se faz entre *polivalente* e *politecnia*. Com relação à segunda palavra, ele aponta que é uma "abstração dos adjetivos politécnico(a)" e que destacam, pela remissão ao seu sentido dicionarizado, segundo o autor, a relação com a Escola Politécnica de Paris, além do sentido etimológico, apresentado na entrada que o autor cita do Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001)[7], que destaca o sentido dos morfemas *poly* (muito) e *techniqué* (arte/habilidade).

---

[7] *DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

O meu propósito, neste artigo, não é o de contrariar o que o professor Paolo Nosella, mas o de problematizar, valendo-me de teorias linguísticas de base materialista, o emprego da palavra, ainda recorrente em estudos recentes sobre a questão do trabalho e da educação. Farei um movimento que tentará abordar a questão de Nosella, trazendo-a para outra discussão. Pensarei sobre a relevância/adequação do termo politecnia na relação com seu sentido dicionarizado e pelo viés etimológico, recorrendo às teorias enunciativas e discursivas que consideram que uma forma específica o funcionamento da linguagem e a produção dos sentidos.

Há pelo menos duas questões importantes sobre as quais gostaria de me deter nessa conversa com o texto de Nosella e que pretendo desenvolver nas próximas: a primeira está relacionada à não dicionarização da palavra *politecnia* e a segunda está relacionada à sua polissemia pela forma como seu sentido passa a ser determinado e articulado ao funcionamento semântico das palavras *politécnico e politécnica*.

Politécnico(a) na determinação do sentido de *politecnia*: a relação com o dicionário.

Antes de iniciar a análise dos verbetes, trago algumas questões teóricas para justificar minhas colocações e proposta de deslocamento, sobretudo no tratamento do sentido da palavra dicionarizada. A primeira delas é dizer o que é fazer uma análise semântica, ou ainda, o que é estudar o sentido de uma palavra. Isso porque há vários caminhos teóricos e metodológicos possíveis para que se

realize a mesma análise. Retomando uma formulação, poderíamos dizer que:

> [...] pensar no aspecto semântico de uma palavra ou de um enunciado pode se dar por inclusões e exclusões importantes como a do sujeito e de elementos externos à língua. Também podemos pensar o sentido em sua relação com uma referencialidade, pelas condições de verdade, pelas regularidades lógicas. Todas estas questões podem sugerir caminhos que certamente nos levarão a uma forma específica de compreender o que a palavra significa: significa o objeto que nomeia; significa na situação; significa segundo as condições de verdade; significa pela sua história. (REIS, 2015, p.101)

A forma de considerar o sentido está atrelada a uma teoria de base histórica e materialista que considera a enunciação como lugar de produção da significação sendo que a língua significa nessa relação, necessariamente afetada pela exterioridade. Nesse sentido, não tratamos a relação *palavra* e *sentido* como referência ou ainda como algo circunscrito ao sentido etimológico. Diremos que os sentidos são produzidos pelo funcionamento da linguagem tomada como um acontecimento de linguagem que nos coloca diante de sentidos que se constituem na relação com uma memória de dizeres, um presente de enunciação e a futuridade do dizer que reside em sua interpretabilidade (GUIMARÃES, 2002). Essa tomada de posição já produz o deslocamento que pretendemos fazer para pensar sobre as questões apontadas por Nosella, já que o autor parte justamente dos pressupostos que refutamos.

Tomando a questão da palavra dicionarizada, discorremos sobre a forma como consideramos o dicionário em uma análise enunciativa. O dicionário, em geral, é tomado por um sentido de completude, ou seja, como um lugar que abriga *todas* as palavras de uma determinada língua ou de determinado campo de conhecimento, quando consideramos os dicionários especializados. As palavras que não são compiladas nesse tipo de obra são classificadas como neologismos. Para Nunes (2010) o dicionário é algo que é produzido por práticas reais em determinadas conjunturas sociais:

> E as palavras não são tomadas como algo abstrato, sem relação com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim como resultantes das relações sociais e históricas, relações essas que são complexas e, por vezes, polêmicas ou contraditórias. Assim, o dicionário é visto como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas. (NUNES 2010, p.07)

Ao considerar o dicionário como observatório de reflexão sobre a palavra e sua significação, estaremos ancorados no que Orlandi (2013) (posição também tomada por Nunes) aponta como uma "lexicologia discursiva" (p.115), por considerar o "dicionário como discurso", dando consequência, nesse tipo de abordagem, às "relações intertextuais e interdiscursivas que resultam na produção do efeito de completude"(p.115). Dessa forma, o sentido da palavra dicionarizada está determinado, nessa materialidade,

pelas condições de produção, pelas redes de memória que são mobilizadas para dizer "aquilo que é" determinado por certas condições históricas que legitimarão algumas acepções e interditará outras. Além disso, considerado como um instrumento linguístico[8], é também "uma tecnologia própria à configuração de relações sociais específicas e entre os sujeitos, na história" (p.116) e o exercício que toma essa materialidade pelo viés discursivo, "como parte de nossa relação com a língua, faz ver sua presença como objeto simbólico, histórico e não apenas em sua função normatizadora" (p.118) que, pelo funcionamento da ideologia, os permite observar a forma como os sujeitos representam a língua.

Considerando o primeiro apontamento de Nosella, decidi fazer uma busca da palavra *politecnia* em dicionários que estão disponíveis online para analisar os verbetes e também para verificar se *politecnia* havia sido dicionarizada. Gostaria de ressaltar que tomamos o dicionário como um texto e, dessa forma, consideramos sua leitura e interpretação.

---

[8] Sylvain Auroux, em seu livro "A revolução tecnológica da gramatização" dirá que as gramáticas e os dicionários são instrumentos linguísticos e que tem um papel fundamental quando pensamos na relação dos falantes com suas línguas, determinando sócio-histórico-ideologicamente as organizações políticas. Segundo o autor Auroux (1992, p.65) define gramatização como "o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua com base em duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário". (AUROUX, S. (1992). A Revolução Tecnológica da Gramatização. Campinas, Ed. da Unicamp.)

Trabalharemos com os seguintes dicionários: Michaelis, Priberman, Dicionário Online de Português e Caldas Aulete, todos disponíveis online. O critério para a escolha dos dicionários foi a disposição dos links em uma busca realizada em um motor de busca.[9] Pareceu-me produtivo também analisar as entradas de *politécnico* e *politécnica* para entender sobre o sentido de *politecnia*. Isso porque parece consensual nos estudos da em Educação a relação dessas palavras com o sentido de *politecnia*.

O que a pesquisa nesses dicionários apontou foi que a palavra não era de fato dicionarizada, nem mesmo no Dicionário InFormal[10], corroborando o que nos alertou Nosella; o que encontramos foram as palavras *politécnico*

---

[9] Essa questão da forma como os motores de busca direcionam o sentido das palavras, ou ainda influenciam na escolha de um corpus é discutida em Reis (2010) – (REIS,C.*Os sentidos de portunhol e spanglish no espaço enunciativo da Internet: Um estudo das relações de determinação e (des)legitimação*. Dissertação de Mestrado.Campinas.Unicamp.)

[10] Em um texto de 2018, Oliveira nos diz que "Os dicionários de língua que chamo de "informais" são dicionários em processo, construídos em processo, construído em plataformas da Internet sem a intervenção de profissionais da lexicografia, e cujos dicionaristas potenciais são falantes da língua descrita [...] esses instrumentos deslocam sentidos sobre a língua e sobre o dicionário enquanto instrumento linguístico. O brasileiro informal, diferenciando-se dos dicionários tradicionais, se afirma como aquele em que as palavras são definidas pelos usuários e também como uma tentativa de documentar on-line a evolução do português". (OLIVEIRA, 2018, pp.307-308) – OLIVEIRA, S. E. O Dicionário Informal na Dramatização do Português do Brasil. In: OLIVEIRA, R. R. R. de; OLIVEIRA, S. E.; RODRIGUES, M. L.; KARIM, T. M. (orgs.). *Linguagem e significação: práticas sociais*. v. 2. Campinas: Pontes, 2018, p. 299-319

e *politécnica* sobre as quais nos debruçamos neste ponto do texto. Temos assim:

POLITÉCNICO		POLITÉCNICA
Michaelis[11]	Adj. 1 Que abrange diversas artes ou ciências. 2 Diz-se de escola de nível superior na qual é oferecido um conjunto de disciplinas científicas. 3 Diz-se de escola que mantém cursos de engenharia. ETIMOLOGIA der do voc comp do gr polýs+gr tékhnos+ico2, como fr polytechnique.	sf. Escola dedicada ao ensino de artes ou ciências. ETIMOLOGIA - fem de politécnico.
Priberam[12]	adjetivo 1. Que abrange muitas artes ou ciências. 2. Designação em especial de estabelecimentos em que se professam ciências diversas.	substantivo feminino Escola de caráter politécnico.
Dicionário Online de Português[13]	adjetivo Que abrange muitas artes ou ciências. [Brasil] Escola politécnica, denominação antiga das escolas de engenharia.	substantivo feminino Escola politécnica.

[11] https://michaelis.uol.com.br/
[12] https://dicionario.priberam.org/
[13] https://www.dicio.com.br/

Caldas Aulete[14]	1. Ref. a diferentes artes e ofícios. 2. Ref. a engenharia (diz-se ger. de escola). 3. Diz-se de ou ref. a colégio, escola etc. em que se lecionam disciplinas de área científica [F.: Do gr. polýtechnos, os, on.]	sf. 1. Escola onde se estudam diversas artes e ofícios. [F.: Fem. substv. de politécnico.]

Analisando as entradas dos dicionários, percebemos algumas recorrências importantes que acreditamos contribuir para o sentido da palavra *politecnia*. Para os propósitos deste artigo tomarei as entradas como um observatório para pensar no sentido das palavras nos dicionários (plural) sem desconsiderar, no entanto, que aqui ficam excluídas uma série de outras publicações, além de não contemplar uma análise mais apurada de cada um dos dicionários selecionados. Além disso, tomarei como lugar de análise a designação, compartilhando da forma como Oliveira (2010) apresenta esta questão metodológica:

> Perguntar sobre a designação, não sobre a definição, permite colocarmos em relação com as acepções, por meio dos movimentos de reescritura e articulação à palavra-entrada, os outros elementos do verbete. Para chegar à designação da palavra, analisamos nos movimentos enunciativos que compõem a textualidade do verbete (a

[14] http://www.aulete.com.br/

> reescritura e a articulação) os movimentos discursivos (a paráfrase e a polissemia). (OLIVEIRA, 2010, p.76)

Tomando, então, o estudo da designação das palavras *politécnico* e *politécnica*, sustentando a hipótese de que esses sentidos são mobilizados para designar a palavra *politecnia*, podemos destacar a relação que se coloca entre:

a.Politécnico e as palavras *artes, ciências* e *ofícios*, apresentadas no plural; *diferentes* e *muitos*; *escola* e *colégio*; e a relação com a *engenharia*.

b.Politécnica e a palavra *escola*.

Nessa rápida manipulação das acepções que apresentamos, podemos perceber que ambas as palavras estão relacionadas, considerando a forma como são designadas nos dicionários apresentados, em uma relação com o *ensino* e com a *escola*, na medida em que os sentidos das palavras que são apresentadas para defini-las, mobilizam este memorável. O memorável da Instituição também é mobilizado, sobretudo na relação com a designação de *politécnica*. *Politecnia*, ao rememorar *politécnico* e *politécnica* em seu sentido, traz para o funcionamento da designação essa relação com a *educação*, mas também com a multiplicidade (diferentes, muitos), e com a *engenharia*. Oliveira nos diz que "A definição lexicográfica busca dar visibilidade às diferentes possibilidades de enunciação das palavras" (p.77), no entanto, ao incluir nessa forma de interpretação do sentido o conceito de designação, passamos a entender a acepção na relação com o

acontecimento de linguagem, na forma como propõe Guimarães (2002, 2018).

Podemos perceber que, mesmo mobilizando as mesmas palavras, os dicionários apresentam textos diversos, com ordens diferentes, com maior ou menor número de entradas para falar sobre a mesma palavra. Nesse sentido, ao recorrer ao dicionário para ver o que significa a palavra "x", temos que levar em conta que os dicionários, enquanto instrumentos linguísticos, são tomados na história, na relação com a ideologia e produzirão maneiras de dizer o mesmo de forma diferente, mesmo que seja sobre a mesma língua. É por essa razão, também, que podemos trazer a hipótese que possa explicar o porquê a palavra *politecnia* não foi dicionarizada ou ainda porque o sentido dos estudos marxistas sobre educação e trabalho não constam para explicar essas palavras. Esse ponto é nodal para que façamos o deslocamento com relação à forma como Nosella coloca a questão de semântica da palavra *politecnia* como argumento que sustenta sua argumentação sobre a inadequação do termo dentro dos debates teóricos sobre trabalho e educação fundamentados na teoria marxista.

Paolo Nosella parte de uma concepção de língua enquanto "etiqueta do mundo" e faz significar o dicionário como retrato da língua e de um tesauro dos sentidos das palavras. Mesmo reconhecendo em nota de rodapé, na página 142, que há uma atualização dos sentidos quando diz "o sentido etimológico nem sempre corresponde à semântica corrente. Muitas palavras adquirem, ao longo da história, semântica totalmente

alheia à etimologia de origem" o autor apresenta uma questão extremamente importante para uma semântica que se inscreve no materialismo ao afirmar, no final da mesma nota, que a palavra *politecnia* "conserva para o senso comum letrado grande sintonia entre o sentido etimológico e a semântica corrente" (NOSELLA,2007, p.142). Ou seja, apesar de negar em seus argumentos apresentados no corpo do texto, Nosella está apresentado, em nota de rodapé, a percepção de que os sentidos, mesmo dicionarizados, estão na relação com as enunciações que estão fora do texto dos verbetes, ou seja, há elementos externos que movimentam os sentidos.

Oliveira (2010) considera a heterogeneidade para pensar no sentido da palavra, seja a palavra que está no dicionário, seja a palavra que circula nos textos acadêmicos, seja a palavra presente em nossas práticas cotidianas. Para a autora, há que se pensar o caráter heterogêneo do sentido nos lugares: "1. na própria semântica da palavra, como elemento da língua; 2. na predicação que ela recebe na enunciação do verbete do dicionário, o que compõe sua designação" (OLIVEIRA, 2010, p.73). Dentro do senso comum, dizer que *a palavra significa* está relacionado a este imaginário de sentido único e estável que teríamos com as definições dos dicionários, já que ele é "um lugar marcado pela evidência de certeza, pela acumulação do saber "sobre", pela presença de uma suposta "verdade"; enfim, pela pretensa responsabilidade de "guardar" e de "controlar" os sentidos" (PETRI, 2008, p.228), mas sobretudo, na forma como estes dizeres, significados como estáveis,

são ressignificados por uma história de repetições; uma história de enunciações externas à palavra em si. Assim,

> Ao tomar a história da palavra como a história de suas enunciações, a *heterogeneidade da palavra como elemento da língua* é considerada à medida que se assume, de um lado, que há um sentido, ou alguns sentidos, que se estabilizam como associados a tal ou tal palavra no imaginário dos falantes; de outro lado, que uma palavra é sempre um ponto de deriva latente para uma infinidade de sentidos [...] (OLIVEIRA, 2010, p 73 – 74)

Assim, tanto as acepções, tratadas como designações, quanto a história e sua enunciação significam essa palavra, ou seja, é essa compreensão que nos leva a entender que a palavra *politecnia* significa, independentemente de estar dicionarizada ou não pela relação que rememora das palavras *politécnico* e *politécnica* e, dentro dos estudos sobre a educação, pela sua atualização e recorrência nos textos teóricos. Há uma regularidade[15] do sentido, na relação com essa

---

[15] A questão da regularidade aqui é pensada na linha do que a Análise do Discurso propõe quando fala das formações discursivas. Para Orlandi, (2015, p.43) ela "se define como aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso:* princípios & procedimentos. 12. ed.Campinas: Pontes, 2015). Poderíamos, também desenvolver essa questão com base no que Luiz Francisco Dias (2018, p.142-143) propõe ao falar sobre pertinência enunciativa como Pertinência enunciativa, definida como a relação que um enunciado mantém com as cenas que nos acionam a dizer algo na instância do presente do enunciar. No cotidiano, nós somos evocados

repetibilidade, essa recorrência nos enunciados, pois ao mesmo tempo que se produz um efeito de estabilidade pela repetição, também se abre ao novo. Nesse sentido, não estamos falando da repetição da palavra pura e simplesmente, tampouco consideramos um número de repetições, mas nessa recorrência que, em cada novo enunciado estabiliza, atualiza; nessa recorrência que é determinada por certas condições históricas.

Se retomamos a citação de Saviani[16], apresentada no início do artigo para trazer_o conceito de politecnia, podemos identificar a relação com os sentidos dicionarizados de *politécnica* e *politécnico* quando ele enuncia a pluralidade no "domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas" ou ainda a relação institucional quando traz, na designação de politecnia dentro da teoria, a palavra *formação*: "está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica"(p.140). Além disso, podemos

---

ou acionados a responder, interpretar, a interferir enunciativamente nas situações de enunciação que se nos apresentam. Quando tomamos a palavra, seja no oral, seja no escrito, o fazemos de diferentes maneiras tendo em vista diferentes situações de enunciação. Os nossos modos de enunciar, portanto, se adaptam a seu modo de pertencimento às cenas de enunciação do presente. (DIAS, Luiz Francisco. Enunciação e relações linguísticas/ Luiz Francisco Dias – Campinas, SP: Pontes Editora, 2018)

[16] Consideramos esta citação, mas devemos dizer que caberia uma análise de outros textos e de outras designação que Saviani e outros autores que empregam o termo politecnia, apresentam. Seria uma pesquisa bastante produtiva, mas que não será desenvolvida neste texto.

dizer do protagonismo que a Ciência têm ao ocupar um lugar de autoria, na proposta de neologismo: isso é parte da produção de conhecimento.

Considerações finais

O artigo buscou trazer as questões de Nosella para problematizar, por viés histórico e linguístico o sentido da palavra *politecnia*. Trouxemos o dicionário como objeto discursivo para dizer que os sentidos de uma palavra não são únicos e estáveis e que a história de enunciações é o que vai determinando a circulação e a "semântica"[17], como prefere dizer Nosella, da palavra. Ou seja, o que significa *politecnia* foi construído pelos dizeres e sua mobilização por teóricos, notadamente Saviani, e por isso, sem que possamos ter muito controle sobre a circulação do termo, a fazem existir e ser pertinente. O que quero dizer é que não há nada que garanta que uma palavra ou outra consiga expressar melhor ou pior um determinado sentido; o sentido se constrói na relação com a materialidade linguística, mas é determinado por relações que escapam ao nosso controle. Isso porque "a potencialidade semântica latente na palavra se alimenta e se efetiva nos acontecimentos enunciativos em que ela é inscrita". (OLIVEIRA, 2010, p.74).

Concluo retomando o poema de Drummond que trouxe como epígrafe deste artigo já que pareceu-me uma metáfora muito pertinente para pensar, por fim, o

[17] Utilizamos Semântica para nos referir à disciplina e preferimos, dizer sentidos ou efeitos de sentido.

memorável materialista e histórico, de liberdade e omnilateralidade que *politecnia* mobiliza, queiramos ou não, dentro da academia, e que muitas vezes é apagado no senso comum, já que "certas palavras não podem ser ditas em qualquer lugar e hora qualquer". É uma palavra que traz o sentido de politécnico e politecnia, mas que parece estar "estritamente reservadas para companheiros de confiança", circunscrita, na relação que estabelece com os estudos de Marx e que "devem ser sacralmente pronunciadas em tom muito especial lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança". Deixo, aqui a indagação: mudar a palavra ou movimentar seus sentidos de forma que eles quebrem o silenciamento e funcionem na ressignificação dos estudos sobre educação e trabalho?!

Referências

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica Enunciação e Sentido**. Campinas: Pontes, 2018.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

NUNES, J. H. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras** (Taguatinga), v. 3, p. 06-21, 2010.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. Heterogeneidade e enunciação: um exame do dicionário. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da**

Universidade de Passo Fundo. v. 6, nº1 – p.69-84-jan/jun, 2010.
ORLANDI, E. P. Lexicografia discursiva. In: ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
PETRI, V. A produção de efeitos de sentidos nas relações entre língua e sujeito: um estudo discursivo da dicionarização do gaúcho. In: **Letras**. Santa Maria, RS: PPGL Editores (UFSM), v.18, n.37, 2008
REIS, C. F. *A designação de língua:* sentido, argumentação e o texto no ciberespaço. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2015.
SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde** v.1, n.1, 2003
STAHLHAUER, A. S. M., REIS, C. F. Texto, enunciação e as práticas (políticas) de ensino de línguas: contribuições da Semântica do Acontecimento para pensar os sentidos no ensino da língua portuguesa. **Traços de Linguagem**. v.3, n.2, 2019.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Politécnica: Uma Análise Documental

Caroline Pinto de Oliveira Orsi
Ricardo Ribeiro

Introdução

Toda pesquisa e, por conseguinte, toda produção de novo conhecimento, é movida por um desassossego, sempre há uma inquietação – quase que uma angústia – pela qual somos tomados e que nos impulsiona. Ao menos no campo das Ciências Humanas, que é o nosso campo de trabalho, costuma funcionar assim. Em 2018/2019, o desassossego que atingia os integrantes do "Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagem e Contemporaneidade" (GELIC) era a relação entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a educação politécnica.

Cabe esclarecer que o GELIC consiste em um grupo de estudos e pesquisa que propõe um olhar interdisciplinar com vistas às questões da linguagem na relação com a contemporaneidade. O objetivo é refletir sobre como isso pode ser apreendido em manifestações linguísticas, literárias, artísticas, inseridas nesta nova dinâmica social pautada nos avanços tecnológicos, sobretudo da tecnologia da informação. Pautados em uma perspectiva histórica e materialista, o grupo

pretende lançar hipóteses sobre o que caracteriza o sujeito contemporâneo e como ele produz linguagem imerso nestas novas condições de produção. É constituído por professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e técnicos-administrativos que atuam no IFSP, campus Araraquara (ARQ).

A educação politécnica nos inquietou ao analisarmos as nossas práxis. Estávamos em um processo de revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)[1] e também de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos curso técnicos integrado ao ensino médio, ofertados no campus ARQ, nos quais todos os integrantes do GELIC atuavam. Muitos aspectos estavam sendo revistos, mas o que nos incomodava – sobremaneiramente – era a discussão da distribuição da carga horária das disciplinas propedêuticas nos cursos profissionalizantes.

Houve, quando da elaboração do PDI 2019-2023, uma redução significativa da carga horária dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, notadamente, nas disciplinas propedêuticas[2]. Tal redução foi balizada e

---

[1] Instrumento de avaliação que as Instituições de Ensino Superior (IES) são compelidas a desenvolverem para apresentar seu planejamento estratégico, ou seja, devem apresentar os preceitos que irá seguir para o alcance efetivo de seu desenvolvimento, indicando seus objetivos e metas.

[2] A título de exemplo, a disciplina pela qual sou responsável – a geografia – tinha uma carga horária de 7 aulas durante os 4 anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e, com a reformulação, passará a ter apenas 4 aulas durante todo o curso – uma redução de 42,85% da sua carga horária em cada um dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

justificada, sobretudo, pela disponibilidade da força de trabalho dos docentes (considerando que a carga horária prevista para a atribuição de regência de aulas deve ser de até 12 horas, caso fossem mantidas as disciplinas, essa carga seria equivalente a 14 aulas por professor[3]), uma vez que, não estava prevista a contratação de novos professores para o campus.

Nessa ocasião, os integrantes do GELIC questionavam inclusive a própria identidade do IFSP: seria essa instituição destinada a oferecer uma educação escolar fragmentada e direcionada para a competitividade e a empregabilidade? Posto que a identidade do IFSP se refere ainda a um campo de disputas, já que se trata-se de um novo modelo de instituição que foi criado e implementado recentemente, nos debruçamos sobre o estudo de suas concepções e diretrizes.

Apresentaremos a seguir o resultado de nossas análises e interpretações em três seções: uma primeira, em que expomos que o novo modelo de educação profissional e tecnológica projetado para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) é o politécnico; depois, em um segundo momento, indicamos o provável motivo pelo qual os IFs não se valem do rótulo da politecnia; e, por fim, em uma terceira e última seção, apresentamos os IFs como uma possibilidade de germinação da educação politécnica no território nacional.

---

[3] Conforme a prevê a Resolução nº109/2015, do Ministério da Educação (MEC), que trata da regulamentação da atribuição de atividades docentes do IFSP.

Os Institutos Federais: um novo modelo de educação profissional e tecnológica

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e, conforme está expresso no Artigo 2º da mesma, tratam-se de "*instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino*" (BRASIL, 2008). Também como especifica sua lei de criação, essas instituições possuem natureza jurídica de autarquia e, sendo assim, são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Por fim, no que diz respeito às disposições que orientam a regulação, avaliação e supervisão dos IFs e dos cursos de educação superior por eles ofertados, ainda segundo a sua lei de criação, são equiparados às universidades federais.

Conforme enfatiza Pacheco (2010), os IFs apresentam um modelo institucional inovador: com uma organização pedagógica verticalizada – da educação básica a superior – que permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, além de possibilitar o delineamento de trajetórias de formação. Em 2018, de acordo com as estatísticas oficiais disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, o conjunto[4] dos

[4] Que considera todos os modelos de organização, leia-se: Colégio Pedro II (corresponde a 1,59% das instituições), Escolas Técnicas Vinculadas (correspondem a 2,41% das instituições), CEFET

IFs somava 647 unidades com 964.593 matrículas em 11.766 cursos. Todas essas unidades, espalhadas pelo território nacional, por sua concepção e diretrizes, devem representar um novo modelo em educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, 2010). E que modelo é esse? Em busca dessa resposta nos debruçamos sobre o referido documento orientador que trata das concepções e diretrizes dos IFs.

A partir da análise do supracitado documento, foi possível constatar que, para além da singularidade do seu modelo institucional, os IFs podem representar um modelo de educação profissional e tecnológica, diferente do que até então existia no Brasil, por propor a *educação politécnica* – uma formação *omnilateral*, apesar de nenhum desses termos terem sido empregados no referido documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)[5]. Entretanto, embora tais termos – *educação politécnica e formação omnilateral* – não apareçam no documento em questão, muito provavelmente para diluir a ideologia que os mesmos carregam, há uma série de indicações de que é esse modelo de educação que está sendo proposto.

(corresponde a 3,75% das instituições) e os IFs (92,08% das instituições) – percentuais referentes ao ano de 2018. Disponível em http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html Acesso em 21 de março 2020.

[5] Vinculada ao Ministério da educação (MEC), é responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Disponível http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica Acesso em 03 de mar de 2020.

Seguindo a ordem de como as indicações de que o modelo da formação politécnica é que está sendo proposto pela Setec no documento analisado, um primeiro ponto – que é crucial – é a proposição da educação como compromisso de transformação social e, nesse sentido, permitir que os interesses contraditórios de uma sociedade de classes estejam visíveis para serem superados – em uma expressa visão progressista de sociedade, conforme segue:

> (...) Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.
> A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reprodutor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. (BRASIL, 2010, p. 18 – grifo nosso).

Nada é mais declaradamente marxista do que a luta de classes e a concepção da politecnia, dentro da abordagem marxista, configura-se como a maneira de demarcar uma visão educativa que busca superar a concepção capitalista de educação (SAVIANI, 2003). Também é significativo que no documento em análise esteja postulado, ao tratar da *"dimensão simbólica da nova institucionalidade"* (BRASIL, 2010, p. 18), que a base educacional dos IFs é a *"educacional humanístico-técnico-*

científica" (BRASIL, 2010, p. 18) – entrelaçando os aspectos intelectuais e manuais no processo educativo – e que o papel social destas instituições deve estar *"visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social"* (BRASIL, 2010, p. 18) e, nesse sentido, reforça a ideia de transformação social já expressa.

Na sequência do documento aparece a importante questão da superação da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o mercado de trabalho, conforme consta:

> Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, <u>devem ir além</u> da compreensão da <u>educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas</u> para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. (...) (BRASIL, 2010, p. 22 – grifo nosso).

A educação politécnica, conforme destaca Saviani (2003), visa superar o acesso parcelado ao conhecimento e, sendo assim, a divisão estabelecida em nossa sociedade entre os que concebem e controlam o processo de trabalho (ensino científico-intelectual) e aqueles que o executam (ensino profissional). Tal proposta é reforçada quando o supracitado documento, que, reiteramos, apresenta a concepção e diretrizes dos IFs, ao tratar da verticalização no ensino médio integrado ao ensino técnico, vai postular a superação da escola dual e

fragmentada e a quebra da hierarquização de saberes, como segue:

> Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (BRASIL, 2010, p. 27 – grifo nosso).

Outro trecho relevante do documento supracitado, quando este trata da proposta curricular dos IFs, é a indicação da superação da fragmentação do conhecimento e a adoção da pesquisa como princípio educativo, visando, mais uma vez, desvencilhar a formação técnica apenas da aplicação do conhecimento e indicando que tal formação deve ampliar o conhecimento produzido e, portanto, integrar a concepção do conhecimento com a execução do processo/produção, conforme consta:

> Vale ressaltar que esse modelo seria capaz de desfazer barreiras criadas em relação aos cursos superiores de tecnologia quando da sua vinculação à mera aplicação

> técnico-científica do conhecimento, em detrimento da ciência.
> O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (BRASIL, 2010, p. 31 – grifo nosso).

Todos os excertos do documento da Setec até aqui ajudam a ilustrar que o modelo de educação profissional e tecnológica desenhado para os IFs é o da educação politécnica, apesar desse termo não ter sido empregado no documento que orienta sua concepção e diretrizes, porém o trecho mais conclusivo a esse respeito é o que versa sobre o universo do trabalho no Brasil contemporâneo, quando o trabalho é definido como princípio educativo dos IFs, conforme segue *"(...) Isto representa tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas da educação profissional e tecnológica."* (BRASIL, 2010, p. 33). Esse trecho é o mais conclusivo, uma vez que, conforme destaca Tumolo (2016), os autores marxistas que discutem sobre educação consideram – apesar do risco da polissemia – que o trabalho deve ser o princípio educativo de uma proposta de educação politécnica.

Na continuidade do documento analisado até aqui, outros excertos ainda poderiam ser citados para ilustrar que o modelo de educação profissional e tecnológica desenhado para os IFs é da educação politécnica. Há um

trecho no final da página 33, por exemplo, em que o ser humano é apresentado como referência fundamental para a educação, enquanto um ser histórico. Depois, no primeiro parágrafo da página 35, aparece a importância do domínio integrado dos conhecimentos e, no parágrafo seguinte dessa mesma página, a função da educação na democratização do conhecimento. Por fim, no último parágrafo da página 38, há a reiteração do distanciamento de vieses conservadores do modelo de educação apresentado.

A questão que se coloca é: se o modelo de educação proposto para os IFs é o politécnico por que isso não está expresso no documento orientador de sua concepção e diretrizes? Vale destacar que Pacheco (2010), quando Secretário da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), ao apresentar os IFs, emprega o termo "politécnica" – embora muito timidamente – *"O restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica é fundamental para que estes objetivos sejam alcançados. (...)"* (p. 10 – grifo nosso). Ou seja, o modelo de educação profissional e tecnológica desenhado para os IFs possui todas as características da educação politécnica, mas não tem esse "rótulo". E que rótulo é esse? Por que não assumí-lo?

O que está por trás do rótulo "educação politécnica"

O termo *politecnia* não foi dicionarizado, sua forma linguística é a abstração do adjetivo "politécnico(a)" (NOSELLA, 2007). Em nossa língua a mais recorrente acepção desse adjetivo é para algo que abrange muitas

artes ou ciências e, por consequência, pode ser compreendido, literalmente, como o emprego de múltiplas técnicas. Sua compreensão literal possibilita inclusive, ao adjetivar a educação, que a mesma seja compreendida como a totalidade de todas as técnicas fragmentadas – o que, de acordo com Saviani (2003), ocorreu com a proposta de profissionalização do, então, ensino de 2º grau no Brasil (que corresponderia hoje ao Ensino Médio) em 1971.

Mas o que está por trás do rótulo "educação politécnica" e, ao que tudo indica, por isso este foi suprimido no documento da Setec aqui analisado, é que ele faz parte da tradição marxista/socialista[6]. O socialismo, muito suscintamente, pode ser definido – como o fez Savini (2003) – como uma nova forma de organização social, gestada no interior do próprio capitalismo, que visa superar suas contradições. Além disso, o "rótulo" em questão é atribuído a um dos principais teóricos e críticos do capitalismo, Karl Marx, que, conforme enfatiza Rodrigues (2016), nunca escreveu um compêndio dedicado à educação, mas que refletiu consistentemente sobre esse tema e suas contribuições foram sistematizadas por outros teóricos que o sucederam – o que aconteceu com outros temas, dada a sua vasta obra.

---

[6] Não ignoramos que não existe um consenso entre os autores marxistas sobre o uso da expressão "educação politécnica" – a esse respeito recomendamos a leitura do trabalho de Nosella (2007), mas não parece ser esse o ponto impeditivo para a omissão da expressão no documento da Setec aqui analisado.

Sendo assim, ao que tudo indica, a expressão "educação politécnica" foi evitada pois, conforme já destacamos, trata-se de um marco enquanto uma proposta de superação da concepção capitalista de educação, cunhada dentro do ideário socialista (SAVIANI, 2003). Tal superação se dá a partir do trabalho como princípio educativo geral, sendo o trabalho entendido como o definidor da essência humana, uma vez que se compreende que *"...o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. (...)"* (SAVIANI, 2003, p. 132). Tal trabalho implica na transformação consciente da natureza para atender suas demandas e, para tanto, não basta ter acesso a um conhecimento parcial (intelectual ou manual), é preciso conhecer todo o processo, ter acesso a um conhecimento integral.

E por que isso não é possível, plenamente, no modo de produção atual – o capitalista? Porque no capitalismo o conhecimento se converte em força produtiva (em meio de produção) e, sendo assim, deve ser propriedade privada da classe dominante que o transmuta em mercadoria. Entretanto, conforme enfatiza Saviani (2003), há uma grande contradição nesse quesito: sem conhecimento os trabalhadores não podem produzir. A solução adotada, uma vez que os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, foi possibilitar o acesso a um conhecimento fragmentado – ao mínimo necessário para que seja eficiente no processo produtivo. Claro que,

aqueles que concebem e controlam o processo produtivo, precisam ter acesso a uma formação mais abrangente – sendo reservado para estes o ensino científico-intelectual. De acordo com Saviani (2003), é nesse quadro que se delineia a concepção de profissionalização do ensino brasileiro, sendo que tais escolas (as profissionalizantes) deveriam ser destinadas àqueles trabalhadores aptos e responsáveis apenas por executar alguma parcela específica do trabalho dentro do processo produtivo[7].

Ocorre que, conforme descreve Saviani (1994) e (2003), com o advento da 3ª Revolução Industrial e toda a revolução tecnológica que atravessamos, o conhecimento fragmentado que formava trabalhadores produtivos para o modelo taylorista/fordista (especialização produtiva) não atende mais às necessidades do processo produtivo atual. O modelo de produção que ganha espaço agora é o toyotista (produção flexível) e exige que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos sobre os quais se baseiam a organização do trabalho moderno para que tenham condições de desenvolver diversas modalidades de trabalho e atenderem à diferentes demandas. Sendo assim, atualmente, o "trabalhador adestrado" não se ajusta mais às exigências de grande parte do processo produtivo, é preciso que o trabalhador compreenda a essência de seu trabalho e seja capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe autonomamente.

---

[7]Temos clareza de que a dualidade educacional é milenar e que não se trata de uma "exclusividade" do sistema capitalista – sobre essa questão indicamos o trabalho de Rodrigues (2016).

Evidentemente, como também enfatiza Saviani (2003), essa mudança na organização produtiva provoca a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral da força de trabalho. Inclusive, conforme destaca o supracitado autor, os empresários tendem a se sensibilizar com essa necessidade, uma vez que, desejam de seus funcionários *"... capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante."* (SAVIANI, 2013, p. 149). Nesse sentido, o processo produtivo, atualmente, demanda uma formação que possibilite um desenvolvimento multilateral que abarque todos os ângulos da prática produtiva – uma formação integral.

O questionamento que nos cabe é: seria a demanda do mercado de trabalho por trabalhadores altamente escolarizados e polivalentes a "brecha" encontrada pelo governo brasileiro, em 2008[8], para plantar o germe de transformação social (leia-se a formação politécnica) em nosso país? Ou o objetivo da recente política de expansão da educação profissional e tecnológica e, por consequência, de criação dos IFs, seria apenas o de atender a uma necessidade do mercado?

---

[8] Nesse momento o Brasil era presidido por Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, fundador e filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), exerceu dois mandatos como presidente da república: o primeiro mandato foi de 1º de janeiro 2003 a 31 de dezembro 2006 e o segundo de 1º de janeiro de 2007 a 31 de dezembro de 2010.

Educação profissional e tecnológica dos IFs: germe da educação politécnica no território nacional?

Moura et al (2015) apresentam uma contribuição muito significativa ao sugerirem que o ensino técnico integrado ao médio (modalidade que deve prevalecer na oferta de vagas dos IFs) pode vir a ser o "germe da educação do futuro" proposta por Karl Marx (pág. 1066) – que aqui estamos tratando como educação politécnica, mas que outros estudiosos tratam como formação omnilateral ou ainda como formação integral. O grande entrave na proposição apresentada é que a educação politécnica, em seu sentido pleno, não comporta a profissionalização em si *"... formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da onilateralidade."* (MOURA, D. H. et al, 2015 p. 1066). Ou seja, em princípio, a formação profissional/técnica, com uma especialização produtiva, está na contramão da politecnia.

Ocorre que, por mais que a classe dominante em nossa sociedade demande por trabalhadores com formação integral, dada as contradições do próprio sistema de produção atual, nos parece difícil pensar na materialização da educação politécnica sem uma "fase de transição". Moura et al (2015) entendem que o próprio Karl Marx admite que a educação politécnica se referia a uma possibilidade futura, após a ascensão da classe trabalhadora ao poder. Entretanto, os referidos autores também enfatizam que Marx sinalizava que seria possível avançarmos na direção da formação

politécnica ainda na sociedade burguesa, valendo-nos das contradições do modo de produção capitalista.

Também Antônio Gramsci, ao propor a "escola unitária", voltada para o desenvolvimento da capacidade de criação intelectual e prática, admite que as condições materiais concretas da sociedade italiana, no início do século XX, impediam sua materialização imediata para todos. Gramsci previa uma fase de transição no processo da implantação da mesma e que, inicialmente, esta seria restrita a um pequeno grupo já que dependia da decisão política para que ocorresse uma grande ampliação do orçamento destinado à educação, bem como, transformações de ordem prática nas escolas – inclusive na estrutura física (prédio) e do corpo docente (MOURA, D. H. et al, 2015).

Nesse sentido, parece-nos fundamental que, avaliando as bases materiais concretas, acatemos propostas factíveis para que – parafraseando Moura et al – façamos a "travessia" para uma nova realidade, nesse caso, para a educação politécnica. Ou ainda, tal como sublinha Saviani (2003), temos que considerar o movimento do real e *"...a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente."* (p. 132). Ao ponderarmos a enorme desigualdade social que assola a sociedade brasileira desde sempre[9], com um número impressionante de

[9] No final de 2019 éramos o 7º país com maior desigualdade de renda do mundo. Disponível em https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2019/12/09/brasil-e-o-7-mais-desigual-do-mundo-melhor-apenas-do-que-africanos.htm Acesso em 20 março 2020.

desempregados[10] – o que leva muitos jovens para o mercado de trabalho muito cedo[11], tal qual como Moura et al (2015), entendemos que o ensino técnico integrado ao médio (mesmo que não seja, para todos, na plenitude do conceito de politecnia) pode vir a ser uma significativa contribuição na transição para a educação politécnica. O modelo da educação profissional e tecnológica dos IFs pode vir a ser o germe da educação politécnica no território nacional.

Em primeiro lugar é possível fazer essa afirmação, pois – tal como discorremos na primeira seção deste texto – em sua concepção e diretrizes, o modelo de educação profissional e tecnológica proposta para que seja ofertada pelos IFs fundamenta-se nos princípios do conceito de educação politécnica, esboçado inicialmente por Marx. Além disso, embora atenda uma parcela da população apenas, essas escolas possuem estrutura (laboratórios especializados para as formações ofertadas em seus 11.766 cursos distribuídos por 13 eixos tecnológicos diferentes) e um conjunto de docentes com elevada formação que apresentava um índice de

---

[10] 11,9 milhões de pessoas, em janeiro de 2020. Disponível em https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/02/28/desemprego-fica-em-112percent-em-janeiro-e-atinge-119-milhoes-diz-ibge.ghtml Acesso em 20 março 2020.

[11] Em 2017, o número de trabalhadores, entre 14 e 24 anos, era superior a 6,5 milhões, representando 14,12% dos vínculos empregatícios registrados. Disponível em http://www.economia.gov.br/noticias/2019/04/brasil-tem-6-5-milhoes-de-jovens-trabalhadores Acesso em 20 março 2020.

titulação do corpo docente (ITCD)[12] de 4,0, em 2018[13] – o que possibilita afirmar que possui condições materiais para romper com a profissionalização estreita e também com a educação geral livresca – descolada do mundo e do mercado do trabalho.

Possuir condições para fazer não é afirmar que tem feito. Santos e Rodrigues (2015), por exemplo, apresentam contundentes críticas à política recente de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e, por conseguinte, aos IFs que integram a referida rede. De acordo com os supracitados autores, a educação profissional e tecnológica segue articulando-se – explicitamente – às demandas capitalistas.

Rodrigues (2005), já havia feito crítica semelhante quando analisou o decreto 5.154/04[14] – que redefiniu a educação profissional no Brasil – e concluiu que tal

---

[12] O ITCD varia de 0 a 5. Disponível em http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html Acesso em 21 março 2020.

[13] Em 2018, o corpo docente do conjunto dos IFs era constituído por, aproximadamente, 27% de doutores, 53% de mestres, 16% de especialistas, e 4% de graduados. Disponível em http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html Acesso em 21 março 2020.

[14] O referido decreto, expedido pelo presidente Lula, redefine a educação profissional no país uma vez que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (Lei nº 9.394/1996) e revogou o decreto 2.208/97 que foi a proposta de redefinição da educação profissional do Brasil expedida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC, que antecedeu Lula na presidência da república federativa do Brasil (FHC também foi eleito para dois mandatos como presidente da república – o 1º foi de 1º de janeiro de 1995 até 31 de dezembro de 1998 e o 2º mandato foi de 1º janeiro de 1999 a 31 de dezembro de 2002).

decreto mostrava-se bastante adequado à característica mais importante do atual modelo de produção – que é a flexibilidade – e, nesse sentido, indicava que sua promulgação objetivava acomodar interesses mercadológicos em conflito, logo, atendendo às demandas capitalistas.

No entanto, a crítica mais incisiva à recente política de expansão da educação profissional e tecnológica, desenvolvida por Santos e Rodrigues (2015), foi apresentada na conclusão da análise que realizaram da política de educação dos governos petistas[15], depois de mais de uma década do início da atuação desses governos. Segundo os referidos autores *"(...) a formação de força de trabalho com financiamento público foi o carro-chefe da gestão do Partido dos Trabalhadores, em termos de política pública para a educação"* (p. 101).

De fato, nas concepções e diretrizes dos IFs é assumida a relação dessas instituições com o mercado e com o seu papel de qualificar mão de obra, conforme segue:

> A existência das escolas públicas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento. Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando, de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão de obra tendo em vista o seu papel

[15] Referência aos dois mandatos do presidente Lula e de sua sucessora Dilma Vana Rousseff, também filiada ao partido político do PT, que governou o país de 1º de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016.

> estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção. (BRASIL, 2010, p. 10 – grifo nosso)

Mas tal compromisso com a qualificação da mão de obra para o mercado pode ser cumprido de muitas formas, inclusive, com uma formação politécnica.

Não podemos perder de vista que vivemos em uma sociedade capitalista, propor (vultosos) investimentos em educação completamente desvinculados do mercado assemelha-se a uma mera declaração de intenções descomprometida com a realidade concreta e, sendo assim, inviável. Essa vinculação com o mercado, diante das intenções expressas nos discursos e nos documentos do MEC quando da ampliação da RFEPCT, soam muito mais como estratégia de convencimento para os investimentos que seriam implementados – conforme ilustram Santos e Rodrigues (2015): em menos de 10 anos (2005-2014) foram inauguradas mais de 200 novas escolas na RFEPCT; as cifras destinadas ao ensino profissionalizante e tecnológico dispararam, em uma década, de R$ 2,2 bilhões (2003) para R$9 bilhões (2013); sem esquecer que o salto das matrículas, nesse campo educacional, no mesmo período, foi de 629.722 (2003) para 1.441.051 (2013). Faz-se necessário "justificar" tais investimentos para o mercado/sistema.

Embora Santos e Rodrigues (2015) critiquem e tenham coerência ao afirmarem que ampliação interiorizada dos IFs não tenha sido acompanhada de uma política pública efetiva no sentido de solucionar os

graves problemas de ordem socioeconômica presentes em nossa sociedade – e que contribuem decisivamente para o fraco desempenho da educação básica no país. E, ainda, que estes autores, no supracitado texto, censurem que o MEC não tenha estimado recursos orçamentários para as demais etapas da educação básica com a mesma intensidade de investimentos que realizou a expansão da RFEPCT. Também, nesse referido trabalho, esses autores reconhecem que o MEC reconfigurou sua visão ideológica, no momento da recente expansão da educação profissional e tecnológica no país, ao deslocar a sua base filosófica – que estava centrada exclusivamente no desenvolvimento econômico – para um fazer pedagógico com cunho social visando a superação dos matizes da exclusão social e admitem, como segue:

> A SETEC, ao definir a chamada dimensão social com um dos pilares de sustentação para o novo projeto educacional da Rede, pelo menos do ponto de vista do objetivo proclamado, procurou caminhar em direção diametralmente oposta ao que vinha sendo praticado até então, em termos de proposta pedagógica nas instituições federais de educação profissional (SANTOS, RODRIGUES, 2015, p. 104)

O que nos parece, enfim, é que uma ação não pode inviabilizar a outra: precisamos sanar os problemas estruturais no ensino fundamental no Brasil (que já deveriam ter sido solucionados há tempos!), mas também necessitamos avançar na implementação da educação politécnica. Faz-se necessário, portanto, valer-se de todo o

investimento feito na expansão territorial, interiorizada e em larga escala da educação profissional no país, concebida a partir de 2005. Se esse germe vingar os IFs podem superar a expectativa proposta de *"(...) representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento, trazendo colaboração substantiva para todos os níveis e modalidades de ensino de que se ocupam."* (BRASIL, 2010, p. 39 – grifo nosso) e vir a ser um modelo para todos os níveis da educação nacional.

Nessa direção, a questão que nos resta é: como fazer para que as intenções expressas nos discursos e nos documentos do MEC sejam implementadas de fato? (Sobretudo após uma guinada política à extrema direita no país?).

Uma possível resposta e algumas considerações finais

Provavelmente, o primeiro passo para que os IFs venham a ser o germe da educação politécnica no cenário nacional seja justamente reconhecer e difundir as concepções e diretrizes dos IFs – e, sendo assim, as intenções do MEC (quando propôs a expansão da educação profissional e tecnológica no país) – pelo quadro funcional dessas instituições. A impressão que temos, enquanto parte de fração desse quadro funcional, é de que tais diretrizes podem não ter sido assimiladas, ao menos não o suficiente para estabelecê-las como a identidade dos IFs. E como fazê-lo?

Este foi o propósito do GELIC durante o ano de 2018/2019, discutir sobre a relação entre a politecnia e os IFs – mais especificamente o IFSP – e fazer nossas

conclusões circularem. Além das reuniões entre os membros da equipe foram realizadas também duas reuniões abertas para que outros interessados pudessem participar das discussões e também duas palestras com convidados externos: uma no dia 03/09/2019 em que contribuíram conosco a professora Dra. Michele da Cruz Costa e o professor Ms. Jeferson Anibal González; e a outra ocorreu no dia 10/10/2019 com a, então doutoranda, agora doutora Cíntia Magno Brazorotto.

Embora todas essas ações tenham sido consideradas muito produtivas por todos os integrantes do GELIC, foram todas ações muito localizadas. A forma encontrada para expandir o alcance das ações do grupo se deu por meio da elaboração de artigos pelos membros do grupo e também por outros pesquisadores que colaboraram conosco em nossas reflexões para que nossos questionamentos e conclusões possam circular e atrair outros interlocutores e, por conseguinte, angariarmos novas contribuições.

Nosso desassossego/provocação está posto: o modelo de educação profissional e tecnológica concebido para os IFs é o da educação politécnica e este pode vir a ser o germe da transformação da educação nacional. Aguardamos as contribuições de interlocutores.

Referências

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em 27 fev 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out./dez. 2015 p. 1057-1080.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 p. 137-181.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, 2005 p. 259- 282.

RODRIGUES, J. Por um programa de transição para a educação: em defesa da concepção marxista de formação politécnica. In: EPSJV. **Caminhos da politecnia:** 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016 p. 357-401.

SANTOS, J. A.; RODRIGUES, J. (Des)Caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica. **Marx e o Marxismo** v.3, n.4, jan/jun 2015 p. 88-112.

SAVIANI, D. "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias". In: FERRETTI, Celso J. *et al.* (orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003 p. 151-168.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde** v.1, n.1, 2003 p. 131-152.

TUMULO, P. S. Bases teórico-políticas para a discussão da educação da perspectiva da classe trabalhadora. In: EPSJV. **Caminhos da politecnia:** 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016. p. 403-461.

O Eixo Estruturante da Docência nos Institutos Federais: Politecnia e Formação Omnilateral como Referencial Necessário em Tempos de Retrocessos Educacionais

Jeferson Anibal Gonzalez
Michele Cristine da Cruz Costa

Todos somos professores. Todos somos,
fomos e seremos brutalizados.
(FERNANDES, 2019, p.62)

Introdução

No texto clássico *A formação política e o trabalho do professor*, Florestan Fernandes aponta que os professores de todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, apesar de considerados trabalhadores intelectuais, são objetificados e sofrem uma "brutalização cultural", tornando-se "um elemento de mediação, na cadeia interminável de dominação política e cultural". (FERNANDES, 2019, p. 64). Os apontamos de Florestam Fernandes na década de 1980 não perderam sua validade na atualidade, quando vivenciamos uma cruel deslegitimação social e cultural dos professores, embrutecida por uma formação cada vez mais aligeirada, muitas vezes em cursos a distância que funcionam como verdadeiros caça-níqueis, pauperização e esvaziamento do trabalho docente por meio da perseguição ideológica, controle e imposições.

Com essa perspectiva em mente, o presente trabalho propõe uma reflexão crítica acerca da formação e do trabalho docente em geral e especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), apontando a politecnia e a omnilateralidade como eixo norteador da docência embasada no materialismo histórico dialético e que, por seguinte, almeja a construção de uma educação para além do capital.

O texto foi organizado em cinco partes, começando pelos apontamentos histórico-políticos da formação de professores; seguindo com a exposição da questão educacional no contexto da aliança entre neoliberais e neoconservadores; uma crítica às diretrizes atuais para a formação de professores da educação básica; a formação humana nos IFs; e, por fim, apresenta-se os conceitos de politecnia e omnilateralidade. Como considerações, aponta-se para a utilização do materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico na formação e no trabalho docente.

Formação de professores: apontamentos histórico-políticos

Historicamente, a formação de professores passou a figurar como um problema no momento em que a forma escolar se torna a forma hegemônica de educação. Esse momento histórico se localiza no processo de ascensão da classe burguesa ao poder, que culmina na Revolução Francesa de 1789 e a necessidade de instrumentalizar o povo nos ditames da ordem societária vigente. A institucionalização da formação de professores, assim,

acontece por meio das primeiras Escolas Normais visando à preparação de professores para o ensino primário e delegando ao ensino superior a preparação dos professores para trabalharem no ensino secundário.

Ao analisar os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) distingue os seguintes períodos:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
> 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144)

Em cada período, Saviani (2009, p. 148-149) identifica a contraposição de dois modelos de formação

de professores: o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* e o *modelo pedagógico-didático*. No *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* "a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar". Já no *modelo pedagógico-didático* "a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático". De certa forma, a contraposição desses modelos perdura até os dias atuais com apelos de uns a uma formação calcada em fundamentos sólidos e outros defendendo uma formação mais voltada à "prática".

No tocante à formação de professores para trabalharem na educação técnico-profissional, verifica-se uma história de descontinuidade de políticas públicas marcadas pela separação entre "cultura geral" e "cultura técnica", em cursos adjetivados de "apropriados", "especiais" ou "emergenciais" (MACHADO, 2008, p.69). O que se observa é um descaso com a formação pedagógica desses profissionais dentro de uma lógica que para lecionar nos cursos técnicos bastariam os saberes da "prática", como ficou explícito na Reforma (ou demolição) do Ensino Médio pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que criou a possibilidade de profissionais com "notório saber" atuarem como professores na educação técnico-profissional de nível médio.

A questão da formação de professores em geral e especificamente para o trabalho docente na educação técnica, profissional e tecnológica nos níveis médio e superior ganha um novo capítulo com a criação e expansão dos Institutos Federais a partir de 2008. Seja no

crescimento da demanda por novos profissionais, na discussão sobre as diretrizes para a formação desses profissionais ou mesmo na problemática do trabalho, surgem questões complexas que exigem um reconhecimento do contexto em que se formulam as políticas públicas para esse setor e as possibilidades de construção de um referencial para além das demandas imediatistas do mercado. Nesse sentido, no próximo item, discute-se a formação docente nos marcos da aliança neoliberal e conservadora que hegemoniza as ideias pedagógicas e as expressam nos termos do neoprodutivismo e do neotecnicismo.

Educação no contexto da aliança neoliberal e neoconservadora

A forma escolar da educação configurou-se historicamente como objeto de subordinação política, social e cultural aos interesses do capital. Dessa forma, deve ser compreendida a partir das relações de poder que apresentam nitidamente a disputa hegemônica de classes. Ao se analisar os projetos educacionais em cada contexto histórico, evidencia-se como as concepções de ensino, aprendizagem e educação se articulam com a organização dos processos e dos conteúdos educativos para corresponderem aos anseios dos interesses de classes e da manutenção do modo de produção (FRIGOTTO, 2003; SAVIANI, 2008).

Tendo em vista o atual estágio de organização do capitalismo sob a égide da aliança entre neoliberalismo

e neoconservadorismo[1], pode-se inferir que a organização escolar e, por conseguinte, a formação de professores, reflete, não sem contradições, o ideário dessa aliança. O mercado, assim, passa a ser o parâmetro das políticas públicas e não a garantia da efetivação dos direitos sociais. Em detrimento da formação humana pautada em valores vitais contra a exploração dos seres humanos, entra em pauta a defesa da empregabilidade que visa produzir um "cidadão mínimo" carente de capacidades cívicas (GENTILI, 1994).

O ideário neoliberal temperado com pitadas generosas de neoconservadorismo camufla as reais intenções que estão por trás das concepções que apresentam as instituições privadas como espaço de produtividade e qualidade em detrimento das públicas que ganham fama de espaço de doutrinação da esquerda, balbúrdia, descomprometimento e ineficiência. O financiamento da educação é rebaixado, demonstrando o descomprometimento do Estado com o setor público que passa a direcionar o repasse de verbas para instituições privadas, agora vistas como "parceiras". Além disso, há o encantamento pela incorporação da tecnologia como forma de motivação e resolução dos problemas educacionais; fetichização e adesão à propostas metodológicas que concentram o processo de ensino e aprendizagem no centro de interesses dos alunos de modo que a ciência, fundamentação teórica e o clássico sejam vistos como conhecimentos mortos e inúteis (DUARTE, 2016). Ademais, propostas como o *homeschooling* (educação

[1] Para uma discussão sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e educação, ver Gonzalez e Costa (2018).

doméstica)[2] que, em defesa da prática de estudar em casa, vai na contramão dos princípios legais que desde 1934 firmam a obrigatoriedade escolar e que coloca o Estado como responsável pelo oferecimentos de escolas e vagas dentro da faixa de obrigatoriedade do ensino, responsabilizando os pais e responsáveis pela matrícula e acompanhamento dos filhos durante o processo educativo.

Esse quadro geral aponta para o descaso do Estado[3] e a flexibilização de sua responsabilidade pública com a educação. Com isso, torna-se perceptível que numa sociedade cindida em classes sociais antagônicas e, num contexto de aprofundamento das políticas neoliberais, a educação para adaptabilidade (formação dos sujeitos para o interesse do mercado) ocupa o lugar privilegiado e nega a formação em toda riqueza humana à classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2003, p.32). Desta forma, às elites é destinado o privilégio de uma formação completa, integral, clássica e abrangente e para a classe trabalhadora é destinado as migalhas; aprendizagem de saberes básicos e elementares necessários aos ofícios que irão exercer no mercado de trabalho.

Do ponto de vista didático-pedagógico, recupera-se as concepções produtivas e tecnicistas hegemônicas a partir de 1969 (SAVIANI, 2008) e reconfiguradas no momento atual em neoprodutivismo e neotecnicismo,

---

[2] Sobre a relação entre educação domiciliar (*homeschooling* e aulas particulares) e privatização da oferta da educação na etapa obrigatória, ver Adrião e Garcia (2017).

[3] É importante lembrar que esse "Estado mínimo", longe de significar a extinção do aparato estatal, revela a necessidade de um Estado forte para garantir o predomínio dos valores mercadológicos nas relações sociais. (HARVEY, 2008).

com a ênfase nos processos de avaliação, no controle do trabalho docente via tecnologias e no falso apelo a uma técnica como antídoto à influência ideológica na educação. Em síntese: é o modelo empresarial impondo-se ao campo educacional por meio da tríade ideológica "eficiência, produtividade e neutralidade" (LIMA, GONZALEZ e LOMBARDI, 2017).

Novas Diretrizes para a formação de professores: esvaziamento do trabalho educativo e alinhamento ao mercado

Carregando os mesmos princípios de alinhamento da educação escolar às políticas neoliberais, a nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica - aprovadas pela Resolução CNE/CP n º 2, de 20 de dezembro de 2019 e homologada pela Portaria nº 2.167 de 19/12/2019 – apresenta como eixo central sincronizar a formação docente aos princípios educacionais definidos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) pautada em competências as quais prometem levar os alunos à construção de autonomia, preparação para o mercado de trabalho e inserção tecnológica, obscurecendo que esses futuros trabalhadores, mesmo impregnados de discursos de competências, formação empreendedora, tecnológica, estarão longe de uma formação emancipadora, livre, pautada em princípios democráticos, despida de preconceitos, consciente de si e do mundo em que se insere (CURY, 018).

Considerando a inviabilidade da manutenção da concepção docente proposta na Resolução CNE/CP nº 02/2015 com a atual BNCC – já que a base apresenta uma política curricular desconectada do contexto social, diferentemente da proposta que estava em vigor referente aos princípios que norteavam a formação docente – a concepção se abstém de um esforço para se constituir um profissional pautado em embasamentos científicos e tecnológicos e assume a postura de formação alicerçada numa visão tecnicista/instrumental vinculada a sua prática aos anseios do mundo empresarial.

A nova versão da Diretriz se articula aos princípios de uma concepção técnica para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica dando ênfase ao conhecimento externo ao sujeito, assim valoriza-se mais a formação prática e metodológica em detrimento da formação científica desses profissionais, esvaziando o trabalho docente que deveria ser pautado nos conhecimentos mais elevados da arte, da filosofia e das ciências.

O documento precisa ser entendido sob a ótica de políticas educacionais cujas alianças sociais, políticas e econômicas foram construídas e dialogadas no interior da racionalidade neoliberal na educação, que atende prioritariamente aos interesses dos setores privados. Para Celi Nelza Zulke Taffarel, a nova diretriz deixa claro uma tentativa de ocultar e silenciar o empobrecimento curricular que norteará a formação inicial e continuada dos futuros professores. A lógica é estabelecer vínculos explícitos com instituições da

educação privada e com sua lógica empresarial voltada à ordenação do *status quo* (TAFFAREL, 2020).

Além de reforçar a dualidade cultural e econômica entre ricos e pobres ao priorizar o setor privado, o documento fortalece a educação a distância, apresenta uma concepção de formação docente calcada na formação aligeirada, no rebaixamento teórico dos profissionais da educação e na valorização das experiências advindas do chão escolar. Fundamentada em concepções a-cientificas, acríticas e a-históricas a proposta de formação de docentes mostra que o CNE, no governo atual, coloca a educação como instrumento para reconversão produtiva a favor do neoprodutivismo e de pedagogias pautadas na exclusão. Assim, em vez de ações que busquem a formação integral, crítica, científica, contextualizada dos professores, estamos diante de um documento que apresenta um retrocesso na história educacional ao defender premissas neoliberais e neoconservadoras que colocam o capital/mercado, a privatização e os recursos tecnológicos como a grande estratégia para solucionar o problema educacional.

Os Institutos Federais e o compromisso com a formação humana

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio do oferecimentos de cursos técnicos, tecnólogos, bacharelados, licenciaturas, pós-graduação e mestrado profissional têm assumido um papel relevante no processo formativo da população,

pois sua política de expansão é precedida de um projeto de desenvolvimento social, humano e profissional, principalmente, em localidades que carecem de recursos. Os Institutos Federais[4], conforme apresentado na Lei nº 11.892, objetivam promover uma atuação integrada e referenciada regionalmente, preocupando-se com a formação e a qualificação dos cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais. Para tanto, os documentos norteadores da instituição foram delimitados com aporte nos pressupostos da politécnica e formação integrada. Porém, as concepções político-pedagógicas que busca materializar os objetivos institucionais são pouco exploradas, ocasionando desconhecimento sobre esses fundamentos por uma parcela significativa dos seus servidores.

A integração entre o ensino médio e a EPT (educação profissional tecnológica) calcada numa concepção de formação integrada avança ao apontar perspectivas de superação da dualidade histórica da

---

[4] A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tendo como principal finalidade ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Assim como, constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica.

educação brasileira. O rompimento com o dualismo estrutural da educação brasileira vai além do oferecimento de uma formação restrita à técnica, pois entende o trabalho como princípio educativo no sentido que os trabalhadores ali formados poderão se desenvolver plenamente e ter uma atuação com qualidade socialmente referenciada:

> Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado escoimado do conhecimento que estão na sua gênese científico-tecnológico e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca garantir [...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado didaticamente à sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Nesse mesmo sentido, ao apresentar a orientação pedagógica dos Institutos Federais, Pacheco (2015, p.14), pontua que a proposta de articulação entre trabalho, ciência, cultura e formação profissional na perspectiva da emancipação humana é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais a qual recusa o conhecimento exclusivamente enciclopédico (sem menosprezá-lo), buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele.

Em 2007, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), compromissada com a concepção de formação integrada em relação a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, declara ter assumido a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política que superasse a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p. 7).

Muitos dos conceitos e concepções presentes no debate sobre os Institutos Federais incorporaram as discussões sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Técnica de Nível Médio, coordenadas pela SETEC/MEC (BRASIL, 2007) e acrescida de calorosos debates desenvolvidos por intelectuais, acadêmicos e dirigentes preocupados com as questões relacionadas à EPT, tais como: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Vera Corrêa, Acacia Kuenzer, entre outros. Esses professores e pesquisadores sustentam os referencias que norteiam as propostas da instituição alicerçados nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, o que os leva a compreender que a função social da rede federal deve ser problematizada dentro do contexto da rede pública brasileira e de seus desafios educacionais; sua bandeira de luta é o oferecimento de uma educação de qualidade comprometida com a história da humanidade, com a socialização dos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente; tendo clareza que a história da produção da existência humana não pode perder de vista a história do processo de apropriação social dos potenciais da

natureza os quais foram e são modificados pelo próprio homem por mediação do trabalho (RAMOS, 2005).

Posto esses pilares norteadores da proposta do Instituto Federal, partimos do pressuposto de que é fundamental que a ação docente contextualize as relações que os homens estabelecem entre si por meio do trabalho na sociedade capitalista buscando romper com a fragmentação do saber produzido por uma educação escolar mecanizada e com qualquer forma de dualidade entre trabalho intelectual e manual.

Frigotto (2003, p. 26) descreve que a produção de conhecimento (de cultura) estabelece síntese entre a formação geral e a formação específica, permitindo a compreensão do momento histórico e dos meios de fazê-lo avançar no sentido do progresso. Acrescenta também que é a dimensão ideológica que nos transforma em sujeitos da história, com visão crítica e compromisso com o avanço progressista da sociedade. Deste modo, a ação docente não pode perder de vista que a socialização, contextualização, formação específica, formação geral e apropriação da cultura são pontos indissociáveis de uma formação integral.

Ao problematizar os motivos do possível afastamento dos docentes de uma ação pedagógica filiada ao materialismo histórico dialético, nota-se que a formação dos profissionais (inicial e continuada) decorreu de cursos rápidos, fragmentados e compromissados com modismos educacionais. Assim, o trabalho pedagógico em vez de estar alinhado à compreensão dos condicionantes históricos, políticos, sociais, com o domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação profissional,

com os conteúdos específicos sobre a profissão professor (no caso das licenciaturas) e a relação da sua área, as demais áreas e a realidade político-econômica como um todo, percebe-se a imersão de outros referenciais que não garantem a articulação entre educação integral e formação profissional.

Politecnia e Formação Omnilateral como eixos estruturantes da práxis educativa

O trabalho e a formação docente na perspectiva do materialismo histórico-dialético como resistência e superação das atuais condições deve partir de pelo menos três considerações iniciais: 1) a materialidade do trabalho docente calcado em determinantes políticos, sociais, culturais e não da prática esvaziada de conteúdos e nem nas ideias desencarnadas; 2) o reconhecimento desses determinantes históricos e das possibilidades de construção coletiva de propostas contra-hegemônicas no contexto da luta de classes na forma escolar; e 3) compreensão da dialética entre os elementos determinantes e determinados, superando falsas dicotomias, como trabalho intelectual/manual, teoria/prática e técnica/ideologia. É partir dessas considerações que se coloca o desafio da politecnia e da formação omnilateral.

É conhecido o trecho do texto Instruções para os *Delegados do Conselho Geral Provisório* de 1866, no qual Marx assinala o que entende por educação:

> Por educação entendemos três coisas:

> Primeiramente: Educação mental.
> Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.
> Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 2020, *on-line*).

Educação que congregue os aspectos mental/intelectual, físico e prático no sentido de conhecimento das técnicas do processo produtivo, assim como a aplicação das ciências no trabalho (tecnologia). A partir desses elementos, pode-se compreender a politecnia e formação ominalteral como expressões do trabalho como princípio educativo. Como ação intencional dos seres humanos sobre a natureza, transformando-a em objeto de sua ação, o trabalho proporciona a criação de um mundo cultural que deve ser transmitido aos seres humanos das gerações futuras pelo processo educativo. O trabalho como princípio educativo, nesse sentido, pressupõe também o entendimento da própria educação como trabalho, pelo qual seres humanos transformam a natureza e a si enquanto ser genérico.

No contexto da sociedade capitalista, porém, é negado ao conjunto da classe trabalhadora o acesso aos conteúdos mais elevados do saber, reservando a esses um saber fragmentado que garante uma inserção alienada nos processos produtivos e não possibilita uma compreensão concreta desses processos, o que poderia alçá-los a uma consciência contra o próprio sistema de exploração.

A organização do trabalho produtivo na sociedade capitalista, seja pela fragmentação explícita na lógica da linha de montagem *taylorista-fordista*, seja na reconversão produtiva do *toyotismo* e seus círculos de produção, busca capturar objetivamente e subjetivamente o trabalho, subjugando-o aos ditames da extração de mais-valor. Decorre disso, uma educação profissional voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, para o fazer imediato e pela imposição da separação entres os que pensam e os que fazem. Na contramão dessas concepções, a noção de politécnica:

> [...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p.140)

Em contraposição às concepções impostas pela sociabilidade capitalista à formação e ao trabalho docente, a defesa da politecnia e da omnilateralidade como eixo estruturante abre o caminho a uma educação para além do capital. Uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo e considere o ser humano em sua concretude, como síntese de múltiplas determinações; uma educação que leve a compreensão do sistema produtivo e suas contradições para o vislumbramento de sua superação; uma educação, por fim, baseada na ciência, na arte e na filosofia como forma de combater o obscurantismo da sociedade hodierna.

Considerações

No presente artigo, levantou-se questões para uma reflexão crítica sobre o trabalho docente nos IFs, procurando mais abrir caminhos do que destinos finais. Assim, nestas considerações, aponta-se para uma trajetória a ser construída coletivamente, numa compreensão da necessidade de expor o compromisso político com o qual se realizam as diversas atividades didático-pedagógicas nas instituições escolares.

Faz-se necessário situar o fazer docente no momento atual de desmonte educacional via projetos como *Escola Sem Partido*, *Homeschooling*, implementação de *vouchers* educacionais, privatização, mudanças curriculares por meio da BNCC, entre outros, reconhecendo a possibilidade de uma atuação apoiada em referenciais que concebem o trabalho como atividade vital humana (indo além da proposta de

empregabilidade) em oposição às propostas pedagógicas que em sua matriz epistemológica estabelecem a cisão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, entre o trabalhador e o processo de produção e, consequentemente, entre o trabalhador e o ser humano em sua genericidade.

Apoiando-se no materialismo histórico-dialético, deve-se pensar numa perspectiva de formação integral enquanto contributo que possibilita alcançar argumentos que sirvam de fundamentos e parâmetros de análises (norteadas pela premissa científica), almejando a inteligibilidade da realidade social e a relação entre a dimensão ontológica e a dimensão epistemológica da realidade, para que, fundamentos teóricos decorrentes da análise realizada sustentem o objeto investigado. A práxis docente sob a ótica do materialismo histórico-dialético, assim, busca reproduzir em pensamento o movimento real de seu objeto de análise, de modo que seja possível elaborar uma concepção ontológica de teoria, que possibilite constituir idealmente a processualidade, o movimento e o vir a ser do objeto investigativo, operando com categorias analíticas expressivas configuradas como determinações da existência e como traços efetivos da própria realidade que carregam elementos de continuidade e superação que se sintetizam em uma complexa totalidade social. (LAVOURA; MARTINS, 2017 e 2018)

Nessa perspectiva, o fazer docente dos professores dos IFs calcado nos modismos educacionais é a singularidade imediata a ser pesquisada e, por meio das investigações que ligam as particularidade entre o singular e o universal tornar possível o desvendamento

sobre os motivos das incorporações dessas concepções e a verificação em que contexto social elas se materializam, ou seja, quais contextos políticos, culturais, econômicos, educacionais e sociais que influenciam sua adesão.

Diante do exposto, os pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético e, por conseguinte, a politecnia e a omnilateralidade como eixo estruturante, espinha dorsal da docência no IFs, constituem importantes ferramentas conceituais na construção de uma proposta de educação plena dos alunos e uma formação profissional que lhes possibilite adentrar o mundo do trabalho de forma crítica.

Contra a brutalização cultural dos professores para a qual nos alerta Florestan Fernandes, formação e trabalho docente comprometidos politicamente com a atualização histórico-cultural dos seres humanos e a certeza de que é viável a luta por uma ordem societária na qual cada um contribua conforme as suas possibilidades e se aproprie das riquezas produzidas conforme suas necessidades.

Referências

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Educação a domicílio: mercado bate à sua porta. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 433-446, jul./dez. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.
BRASIL. Resolução CNE/CP n º 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). Brasília, 2019.
BRASIL. MEC/SETEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ documento_base.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: Acesso em: 13 jan. 2019.
CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** concepções e desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
CURY, Carlos Roberto Jamil.; REIS, Magali.; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.
DUARTE. N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: SP, Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília-SP: Lutas anticapital, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONZALEZ, J. A.; COSTA, M. C. DA C. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação:: o movimento "Escola sem Partido" para além do projeto de lei. Quaestio - **Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 3, 17 dez. 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Revista Interface**: comunicação, saúde e educação, 21(62), p. 5-18, 2017.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

LIMA, M. R., GONZALEZ, J. A., & LOMBARDI, J. C. A gestão empresarial da rede estadual de educação de São Paulo: o papel da tríade ideológica eficiência, produtividade e neutralidade. **Revista HISTEDBR On-Line**, 17(3), 2017.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MARX, K. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN Editora Moderna, 2015.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, Abr. 2009.

TAFFAREL, C. N. Z. **Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica (BNC-Formação):** ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Disponível em: https://sbenq.org.br/base-nacional-comum-

para-formacao-de-professores-da-educacao-basica-bnc-formacao-ocultar-silenciar-inverter-para-o-capital-dominar/. Acesso em: 16 abr. 2020.

Do Ensino Médio Integrado à Educação Politécnica: Perspectivas e Desafios no IFSP

Cíntia Magno Brazorotto

Introdução

A pedra fundamental do que são hoje os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foi a criação em 1909 das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo então presidente Nilo Peçanha, estabelecidas nas capitais dos estados. Elas foram constituídas para retirar das ruas crianças pobres e/ou órfãos, na tentativa de distanciá-las da criminalidade, destacando o seu caráter assistencialista, bem como, delimitando o seu público-alvo.

A partir da criação dessas escolas, o presente texto busca contextualizar historicamente a educação profissional no Brasil, refletindo sobre os principais fatos e marcos legais que caracterizam essa modalidade de ensino. Por conseguinte, apresenta a política voltada ao Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante, doravante EMI, modalidade de ensino com oferta prioritária nos Institutos Federais e a qual estudiosos da temática, a exemplo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Saviani (2003) apontam como caminho para se alcançar a educação politécnica.

O delineamento metodológico abarca duas pesquisas qualitativas desenvolvidas entre 2012 e 2013 e entre 2015 a 2019, de forma a apreender a percepção de

docentes e profissionais da educação sobre os princípios que norteiam a política voltada ao EMI, principalmente a integração curricular entre as partes do ensino médio geral e profissionalizantes, considerado elemento basilar da política.

O texto divide-se em 3 partes: a princípio realiza um resgate histórico da educação profissional no Brasil; em seguida apresenta o conceito de educação politécnica buscando articular com os princípios delineados na política para o EMI e; por fim, apresenta os resultados de pesquisas sobre a efetiva integração curricular no EMI no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, seguido das considerações finais.

Breve histórico da educação profissional

Ao estudar a educação brasileira é consenso entre os pesquisadores o aspecto dual que persiste na separação entre a educação propedêutica e profissional. Destaca-se, assim, o dualismo na educação nacional como característica relevante para o entendimento da política voltada para o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante (EMI) nos Institutos Federais (IFs).

A presente análise orienta-se pela perspectiva de que a educação profissional, nos moldes do EMI, pode vir a ser o principal meio de superação do dualismo. Compreende-se por dualismo a separação entre a educação manual (profissional) e a educação intelectual (propedêutica), a qual se configurou como um aspecto para sedimentar a divisão de classes no Brasil,

diferenciando a educação oferecida às camadas populares e aquela destinada à elite (SAVIANI, 2003).

A discriminação com relação ao trabalho manual tem suas raízes na colonização, quando esse era realizado pelos escravos e os homens livres, para se distinguirem dos demais, se dedicavam ao trabalho intelectual. Essa lógica prosseguiu ao longo da história, sendo constantemente reafirmada por marcos legais, a exemplo da criação das escolas de aprendizes artífices (CUNHA, 2005).

Tais escolas foram fundadas em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, e são a pedra fundamental do que é hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Em São Paulo a escola foi inaugurada em 24 de fevereiro de 1910, marco inicial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

As escolas de aprendizes artífices foram destinadas aos órfãos e desafortunados, com vistas a desviá-los do "vício e do crime" (BRASIL, 1909, s/p). O texto legal expressa, assim, a intenção de atendimento aos que não reuniam condições de receber outro tipo de instrução, dada sua origem social (CUNHA, 2005).

Bryan (2008) informa que por muito tempo as escolas voltadas ao ensino de ofícios, cumpriram um papel assistencialista de retirada dos órfãos e filhos das camadas proletárias das ruas e da ociosidade. A partir dos anos 1930, com o incentivo à industrialização do país, verificou-se a necessidade crescente de força de trabalho especializada para a indústria. Nessa década

observa-se, pela primeira vez o uso do termo "técnico" para se referir à educação profissional.

A legislação educacional brasileira foi estruturada para manter a divisão entre o ensino propedêutico, voltado à formação da classe dirigente, e a educação profissional, destinada à classe trabalhadora. Exemplo disso é a promulgação das Leis Orgânicas dos Ensinos Secundário e Industrial em 1942, que separaram estruturalmente a educação propedêutica da profissional. Dessa forma, os estudantes que cursassem o ensino industrial, comercial e agrícola teriam como único destino possível o ingresso no mercado de trabalho. Ao contrário, ao estudante do ensino secundário era dada a possibilidade de prosseguimento nos estudos superiores.

O que se observa dos marcos legais estabelecidos no período para a educação brasileira é que o dualismo prossegue, alimentando a sociedade de classes e sendo importante ferramenta para a promoção da desigualdade social, uma vez que determina quem ocupará certos postos de trabalho.

Mesmo sendo eliminada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LEI 4.024/1961), que instituiu a equivalência entre as duas forma de ensino, o dualismo permaneceu, mas dessa vez ocultado, pois segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a qualidade do ensino oferecida aos alunos das camadas populares não permitia sucesso desses nos exames vestibulares, e, portanto, configurava-se em barreira ao ingresso no ensino superior.

Em 1971, a promulgação da Lei 5.692, que estabeleceu a profissionalização compulsória no 2º grau, significou uma tentativa de unificação do ensino secundário em bases iguais para todos os estudantes. Embora não tenha obtido êxito em seu propósito, principalmente pela estrutura precária da maioria das escolas, possibilitou o estabelecimento de cursos técnicos integrados em instituições que já ofereciam cursos profissionalizantes[1]. Com isto, as escolas da Rede Federal, denominadas Escolas Técnicas Federais à época, reuniram as condições necessárias para a oferta de uma educação de qualidade, conciliando a educação profissional e intelectual, o que conferiu a elas o reconhecimento de sua excelência pela comunidade civil e acadêmica (FERRETI, 1997; KUENZER, 2007).

A redemocratização do país na década de 1980 e a reinstauração do Congresso Nacional Constituinte em 1987 significou uma possibilidade de avanço no sentido da ruptura com o dualismo e na promoção de debates sobre o modelo de educação brasileiro. Segundo Ramos (2010, p. 44), houve uma forte mobilização "pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição". A respeito do ensino de nível médio e da educação profissional buscou-se resgatar a importância da relação entre conhecimento e trabalho por meio de debates sobre a introdução da educação politécnica e unitária, para a formação não de técnicos especializados, mas sim do ser

---

[1] Para saber mais indicamos a leitura: CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014.

humano integral, do cidadão pleno, conciliando a ciência e tecnologia, a cultura e o trabalho como princípios educativos. Contudo, segundo a autora, o projeto anunciado pelo deputado Octávio Elíseo e que agregava as "principais reivindicações dos educadores progressistas foi atravessado pela apresentação de um novo projeto pelo Senador Darcy Ribeiro e esse foi o texto aprovado em 20 de dezembro de 1996, como a Lei nº 9.394" (RAMOS, 2010, p. 45).

Embora tenha havido um amplo debate sobre a implantação da educação politécnica no nível médio, sendo este parte de um projeto progressista de educação pública e única para todos, o projeto conservador, voltado para o atendimento imediato ao setor empresarial foi o texto que prevaleceu na nova LDB.

Assim, a educação profissional brasileira se afastou do ideal de politecnia e se aproximou da formação exclusiva para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Com a promulgação do Decreto 2.208/1997, que regulamentava o capítulo sobre a educação profissional na nova LDB, separou-se a educação profissional da educação básica, reafirmando uma vez mais o aspecto dual do ensino no País. Por meio do referido Decreto os cursos técnicos integrados ao ensino geral foram extintos, permanecendo apenas a oferta dos concomitantes e subsequentes ao ensino médio[2] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

---

[2] Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), no art. 36-C, o EMI caracteriza-se por oferecer ensino técnico articulado ao ensino geral, em uma única instituição, com matrículas e currículos únicos, em contraponto aos cursos técnicos

A possibilidade de revogar tal Decreto foi nutrida por segmentos progressistas da sociedade, quando da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), pois fomentou a perspectiva de implantação do EMI em bases mais arrojadas, considerando a educação politécnica como foco principal. Não obstante, o Decreto 5.154/2004 que reestabeleceu a possibilidade de oferta de cursos integrados, não atendeu às expectativas, posto que prosseguiu com os cursos organizados de forma separada da educação básica, ou seja, cursos técnicos concomitantes ou subsequentes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Estudiosos da educação profissional afirmam que o EMI, ao conciliar a educação profissional e propedêutica em uma única matriz curricular, seria o principal meio para se superar o dualismo e alcançar a educação politécnica, a qual volta-se para a formação integral do estudante e visa abarcar e relacionar todos os aspectos da vida social, do trabalho, da ciência e da cultura, objetivando desenvolver a consciência crítica e reflexiva, e a emancipação enquanto cidadão, ou seja, sujeito que reconhece e exerce os seus direitos civis, sociais e políticos (FERRETTI, 1997; SAVIANI, 2003; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

A criação dos Institutos Federais (IF), por meio da Lei 11.892/2008, confluiu com tal expectativa, já que promulgou entre as suas metas prioritárias a

---

concomitantes e/ou subsequentes ofertados separadamente da educação básica, com matrículas e currículos distintos, podendo ser oferecidos em uma mesma instituição ou em escolas separadas.

implantação do EMI (BRASIL, 2010). Nesse sentido, a compreensão do conceito de educação politécnica é fundamental para se prosseguir no debate do presente texto, o que passamos a analisar a seguir.

Afinal, o que significa a educação politécnica?

Compreende-se a educação politécnica como aquela voltada para a formação integral do estudante e visa abarcar e relacionar todos os aspectos da vida social, do trabalho, da ciência e da cultura, objetivando desenvolver a consciência crítica e reflexiva no sujeito. Por meio dela seria possível superar a condição de alienação e adestramento na educação, reconhecendo o EMI como o caminho possível para tal intento, já que reúne as condições ideais para a articulação entre o ensino manual (técnico) e intelectual (propedêutico) (FERRETTI, 1997; SAVIANI, 2003; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Quando se objetiva a educação politécnica no ensino médio é imprescindível considerar o trabalho como princípio educativo, haja vista, que é pelo reconhecimento do trabalho como gerador da consciência humana, por meio do qual se desenvolvem as relações sociais, a cultura e a ciência, que emergirá as condições necessárias para a apreensão da realidade e as possibilidades de sua transformação (SAVIANI; DUARTE, 2010).

O princípio educativo do trabalho pauta-se em Marx (2013) que considera o trabalho atividade específica da espécie humana, o que a diferencia dos

outros animais que agem por instinto, enquanto o homem planeja a sua ação e transforma os recursos da natureza para atender as suas necessidades existenciais. Assim, "a produção material é o fundamento de toda a vida social" (MARX, 2013, p. 214).

É por meio do trabalho que o homem cria e recria a sua realidade, transformando a natureza para garantir seu sustento e se engajando em relações com outros indivíduos, criando assim, vínculos entre si (FRIGOTTO, 2006). Nesse contexto, os vínculos se expandem e a relação do homem com o trabalho extrapola as necessidades de sobrevivência, emergindo outras de socialização e o advento da cultura (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Segundo Marx (2013) no sistema capitalista o trabalhador é expropriado do saber necessário para a produção, ficando alienado de todo o processo de criação material. A alienação ocorre quando o homem não se reconhece no produto do seu trabalho, posto que no sistema capitalista o homem é impelido a vender a sua força de trabalho para obter os meios de sua subsistência. O proprietário do capital busca extrair o máximo dessa força de trabalho para, por meio do trabalho excedente, obter lucro ou mais-valia. Toda produção material realizada sob o comando do capitalista pertence tão somente a ele. Ao trabalhador, em troca de sua força de trabalho, é oferecido um salário.

No desenvolvimento do capitalismo a utilização de métodos e técnicas para o aumento da produtividade e o avanço da ciência e tecnologia contribuiu para aumentar consideravelmente a produtividade e a

acumulação do capital. Assim, segundo Nogueira (1993) o ensino das tecnologias para a classe trabalhadora é condição para a superação do sistema capitalista, já que os trabalhadores deveriam compreender todo o processo industrial, assim como os artesãos conheciam todas as etapas de confecção de seus produtos.

Conforme a autora, nas obras de Marx e Engels essa temática está implícita, pois embora eles não tenham escrito especificamente sobre a educação, a consideravam parte indissociável das relações sociais. Dessa forma, o conhecimento tecnológico deveria ser ensinado nas escolas politécnicas, em articulação com os conhecimentos gerais, dada a necessidade do trabalhador em conhecer todas as etapas da produção, bem como entender o funcionamento das máquinas em sua totalidade.

Por conseguinte, Nogueira (1993) e Manacorda (2000), compreendem a politecnia como a junção entre teoria e prática, por meio da educação intelectual, manual e corporal, única forma capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento dos sujeitos, tornando-os capazes de superar a alienação ocorrida pela repetição sistemática do trabalho simples, forma de trabalho que não incorre em construção de conhecimento profícuo para o trabalhador.

Destaca-se que a ideia de politecnia se contrapõe à de especialização, assim, a educação idealizada por Marx e Engels não habilitaria os estudantes para uma determinada ocupação, como os cursos técnicos atuais, mas sim emanciparia o estudante, uma vez que apreenderia o conhecimento das técnicas e tecnologias

como um todo, como parte da construção do conhecimento abarcado pela humanidade (SAVIANI, 2003).

Nogueira (1993) aponta a divisão técnica do trabalho na sociedade capitalista, na qual as atividades de produção são parceladas, fomentando a especialização do trabalho e do trabalhador o que, segundo a autora, Marx chamou de "unilateralidade dos homens" (NOGUEIRA, 1993, p.140), ou seja, o desenvolvimento parcial de suas capacidades.

Em contraposição à unilateralidade, Marx (2013) afirma a necessidade de desenvolver todas as potencialidades do trabalhador e torná-lo, assim, um homem omnilateral (MANACORDA, 2000), o que seria alcançado por meio da educação politécnica na escola dos trabalhadores, promovendo o desenvolvimento humano integral dos indivíduos em todas as dimensões da vida: cultural, social e do trabalho.

Constata-se que a educação acompanhou as transformações ocorridas na indústria moderna, já que se passou a exigir a sistematização do conhecimento e a escolarização dos indivíduos para o trabalho. O acesso dos trabalhadores à educação politécnica permitiria a participação e a compreensão do processo de produção, proporcionando a emancipação dos trabalhadores do domínio do capital.

É essa proposta de educação que pesquisadores progressistas almejam, abarcando também a escola unitária de Gramsci (1982) que propôs a instituição de uma escola igual para todos, associando a educação geral e profissional, relacionando os conhecimentos gerais - chamados humanistas, por Gramsci - e técnicos,

ligados à produção material, de forma a "inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (GRAMSCI, 1982, p. 121). Para Gramsci o princípio da escola unitária cessaria a divisão entre escolas para elites e para classe trabalhadora, promovendo uma transformação nas bases estruturais educacionais e políticas que convergiriam para uma sociedade mais democrática.

O desenvolvimento de uma política com vistas a superar o dualismo histórico e estrutural no nível médio é a proposta do EMI, pautado no modelo de escola politécnica e unitária, retomando a discussão proposta por estudiosos e sociedade civil organizada na Constituinte em 1987 (RAMOS, 2014) e sintetizada no documento oficial (BRASIL, 2007) que passa a orientar a implantação do EMI nos IFs e demais instituições que compõem a RFEPCT.

O documento base: orientações para o EMI

O documento base para o EMI foi redigido a partir de debates sobre a concepção de ensino médio integrado, baseado em seminários realizados entre os anos 2003 e 2004, com a participação de pesquisadores do campo trabalho e educação, profissionais de escolas profissionalizantes e representantes da sociedade civil (BRASIL, 2007).

A implantação do EMI nessas bases requeria uma instituição de abrangência nacional, que pudesse levar a

concepção do EMI para todas as regiões do país. Assim, a criação e a expansão dos Institutos Federais confluíram com tais objetivos, possibilitando a efetiva implementação desses cursos.

Compreende-se que o princípio de integração é basilar na proposta curricular do EMI, posto que é considerado pelos estudiosos da temática o caminho possível para se chegar à politecnia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; GAMELEIRA; MOURA, 2018).

Para Kuenzer (2009, p. 50) a integração pressupõe a necessária relação entre a ciência, a cultura e o trabalho em articulação com os conhecimentos gerais e técnicos, das disciplinas que compõem o currículo do EMI, de forma a fundamentar "os processos sociais e produtivos contemporâneos, as formas tecnológicas, as formas de comunicação e os conhecimentos sócio-históricos", tendo como foco principal o trabalho, já que é a partir dele que ocorrem as práticas sociais e produtivas.

Da mesma forma, Ramos (2012) afirma que a construção de um currículo integrado visa à superação da distinção entre a formação para o trabalho ou para a cidadania, considerando a formação humana integral como objetivo da integração. A formação humana integral compreende a formação completa do sujeito, omnilateralmente, em todas as dimensões da vida e que irá constituir o cidadão pleno, ciente de seus direitos e deveres e consciente de seu lugar na sociedade (CIAVATTA, 2012; CARVALHO, 2014).

O princípio da integração daria organicidade ao curso EMI, já que se considera que da parte propedêutica se conheceria o saber socialmente construído, a partir de

eixos temáticos relacionados ao trabalho, à ciência e à cultura, os quais devem permear todo o currículo e todas as disciplinas, formando assim um conjunto, pois como descrito no documento "o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção" (BRASIL, 2007, p. 50).

Além de ofertar os cursos EMI, os IFs teriam entre seus compromissos fornecer o suporte conceitual para o estabelecimento do EMI em outras redes, podendo se utilizar o regime de colaboração estabelecido na Constituição Federal como meio de sua execução. Essa colaboração deveria partir do MEC e outros Ministérios, como o do Trabalho, por exemplo, que em parceria com secretarias estaduais e municipais apoiariam a implantação do EMI em diversos Estados e Municípios.

Uma das funções estabelecidas para os IFs em sua Lei de criação[3] é a oferta de 20% de cursos de licenciaturas, principalmente nas áreas de matemática, física e química, com vistas a contribuir com a formação de profissionais docentes para as redes públicas de ensino. Além disso, no documento é destacada a importância de contar com um corpo docente próprio, com conhecimentos pedagógicos adequados para trabalhar a educação profissional e tecnológica para a efetivação da proposta de EMI. Nesse aspecto, os IFs também deveriam contribuir com a formação para docência em educação profissional, a qual deveria contemplar a área profissional específica, as questões

[3] Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em https://bitlybr.com/Y5mgLp4 Acesso em: 20 abr. 2020.

didático-pedagógicas e políticas e a integração entre ensino geral e profissional.

A preparação dos futuros professores na plena compreensão dos princípios que fundam o EMI é considerada pelos elaboradores da política de suma importância, uma vez que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve ser construído democraticamente e com a participação de toda comunidade acadêmica.

A partir do exposto, buscamos apresentar os resultados das pesquisas que evidenciam a implantação do EMI no IFSP e os desafios apresentados para sua efetiva integração, compreendo esse como elemento fundamental rumo à perspectiva da implantação da educação politécnica na instituição.

O EMI no IFSP: resultados de pesquisa

Os caminhos escolhidos pelo IFSP para a oferta dos cursos EMI foram investigados em dois estudos: i) um, entre 2012 e 2013, analisou a implantação do EMI no IFSP por meio da parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), e; ii) outro, entre 2015 e 2019, buscou identificar para quê e para quem as políticas educacionais profissionalizantes se destinam no Brasil e na Alemanha, com foco no EMI no Brasil e no sistema dual na Alemanha.

Em ambas as investigações foram empreendidas: pesquisa documental, com a análise da legislação e documentos institucionais; pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes e profissionais da educação.

A partir do histórico institucional, compreende-se que o IFSP contava com as devidas condições para trilhar o caminho de implantação do EMI rumo à politecnia, pois no período entre a promulgação da Lei 5.692/1971 e o Decreto 2.208/1997, a escola ofereceu o ensino técnico integrado de reconhecida excelência pela comunidade acadêmica e civil, conjugando com qualidade o ensino profissional e propedêutico (FERRETTI, 1997).

Contudo, verificamos que a escola definiu seu rumo ao optar por políticas públicas que priorizam a formação exclusivamente para o trabalho, já que o IFSP decidiu pela oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes no início do funcionamento dos *campi* inaugurados a partir do processo de expansão, em detrimento do EMI, haja vista que esses últimos demandariam mais recursos para sua implantação como, por exemplo, a construção de refeitório e quadra de esportes, além da contratação de docentes do núcleo básico e assistentes de alunos.

É o que aponta o resultado da primeira pesquisa (BRAZOROTTO, 2014), já que em julho de 2011 o reitor do IFSP firmou um Acordo de Cooperação Técnico Educativo com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), visando à oferta de cursos de EMI para os alunos da rede estadual. O Acordo IFSP/SEE-SP foi estabelecido por um período de 60 meses a partir da data de assinatura. Sua implantação ocorreu em fevereiro de 2012[4] em todos os municípios que contavam

---

[4] Cidades em que o EMI pela parceria IFSP/SEE-SP foram implantados: Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva,

com um *campus* do IFSP, à época, e que ainda não ofertavam o EMI na própria instituição.

A partir do estudo observou-se que o EMI implementado por meio da parceria IFSP/SEE-SP se aproximou mais do curso concomitante, uma vez que não logrou a efetiva integração entre o ensino geral e técnico. Os obstáculos apontados para a integração foram: i) organização do curso em duas escolas diferentes, a escola estadual ficou responsável pelo ensino geral e o IFSP pelo profissionalizante; ii) a parte do ensino geral era lecionada no período da manhã na escola estadual e a técnica no IFSP na parte da tarde; ii) dois corpos docentes distintos, com condições e regimes de trabalho diferenciados; iv) dificuldades para a realização conjunta de reuniões de forma a discutir o currículo do curso e a integração curricular; v) a integração ficou a cargo de uma disciplina voltada ao desenvolvimento do projeto integrador.

Constatou-se que não ocorreu a efetiva integração no EMI proposto pela parceria IFSP/SEE-SP, sendo que o curso se assemelhou ao concomitante e, assim, prosseguiu reproduzindo o dualismo histórico e estrutural existente na educação brasileira e se distanciou do ideal de politecnia.

Somente em 2016 a parceria IFSP/SEE-SP foi encerrada e a oferta de cursos EMI passou a ser

---

Bragança Paulista, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, Piracicaba, Presidente Epitácio, São Carlos, São João Boa Vista, São Roque, Sertãozinho, Suzano, Votuporanga, Registro.

organizada exclusivamente pelo IFSP, com estrutura e corpo docente próprio.

Ainda assim, a partir da análise dos dados coletados na segunda investigação observou-se que a efetiva integração continua um desafio institucional. Os entrevistados compreendem que esse ainda é um caminho a ser efetuado no IFSP, já que apontaram a cultura de fragmentação curricular como um obstáculo à integração.

Ademais, apreende-se que a efetivação da política prevista para os cursos EMI ainda carece de debates aprofundados entre os profissionais para a real integração nos PPCs, indicando que essa não é uma proposta consolidada no IFSP (BRAZOROTTO, 2020).

Vale ressaltar que há ações pontuais para debater os princípios do EMI entre o corpo docente, como seminários, grupos de estudos e outros eventos acadêmicos. A Pró-Reitoria de Ensino (PRE) tem trabalhado na reformulação dos currículos do EMI, por meio da confecção de "currículos de referência", estabelecidos a partir da Resolução 37/2018 do IFSP[5]. A expectativa da PRE é que os *campi* tenham um modelo para a construção dos próprios PPCs, onde se busca atender aos princípios educativos delineados na política educacional para o EMI, atendendo as necessidades locais e articulando os núcleos comum e técnico.

Gameleira e Moura (2018) ao realizar levantamento bibliográfico sobre as produções acadêmicas referentes à implantação do EMI, entre 2007 e 2016, nas cinco regiões

[5] Disponível em http://bit.ly/36I8BOX Acesso em 10 jan. 2020.

brasileiras, na RFEPCT e redes estaduais, encontraram como entraves à efetiva integração entre ensino propedêutico e profissionalizante:

> Desconhecimento conceitual da proposta do EMI; falta de formação docente inicial e continuada; apoio pedagógico inconsistente; pouca e restrita discussão sobre a integração curricular; justaposição de disciplinas, ao invés de integração; sobrecarga de trabalho docente; práticas integradoras ineficazes ou pontuais/isoladas; alta rotatividade de professores da área técnica (rede estadual); escassez de concurso público para contratação de professores; falta de planejamento docente coletivo (IBIDEM, pp. 17-18).

As pesquisas por nós realizadas coadunam a perspectiva dos autores, principalmente as referentes à falta de formação pedagógica dos docentes, ausência de reuniões conjuntas entre as áreas técnica e geral para debaterem os princípios que regem o EMI e, a priorização do currículo segmentado na confecção dos PPCs.

Em contrapartida, averiguou-se na pesquisa que embora a integração não tenha se consolidado, a diversidade de atividades proporcionadas dentro do IFSP aos estudantes, ligadas a projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação em olimpíadas do conhecimento, a exemplo da Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), contribuem na abrangência de conhecimentos culturais, sociais, científicos e tecnológico previstos ou não na grade curricular (RAMOS, 2014).

Assim, indica-se nessas atividades iniciativas que podem contribuir na trajetória rumo à educação politécnica, contudo há que se estender essas oportunidades a mais jovens, haja vista, que 4% dos estudantes do IFSP participam de projetos de iniciação científica e 8% de ensino e/ou extensão (BRAZOROTTO, 2020).

Compreende-se, contudo, que o momento político atual e os cortes de verbas para a educação pública, como os determinados pela PEC 55/2016[6], que congela por 20 anos investimentos públicos em educação e saúde, configura mais um obstáculo a efetiva integração no EMI, o que atravanca a caminhada em direção à educação politécnica e favorece a dualidade educacional.

Considerações Finais

Apreende-se do exposto que embora o dualismo estrutural seja uma característica histórica da educação brasileira, esta poderia ser superada por meio da proposta de educação politécnica e unitária, a qual seria possível a partir do ensino médio integrado nas escolas federais.

Ao longo da história da educação, as políticas públicas implementadas contribuíram para a separação entre a educação profissional e propedêutica. Essa persistência perpetua a distinção entre iguais como traço marcante da educação profissional brasileira até a atualidade. O dualismo vem se firmando constantemente, principalmente a partir do advento do

[6] Documento disponível em http://bit.ly/2kLq9qW Acesso em: 20 set. 2019.

neoliberalismo, que pressupõe uma formação cada vez mais especializada, pautada na divisão técnica do trabalho e que busca a formação de profissionais apenas para atender às demandas do capitalismo.

A oferta do EMI no IFSP ainda não logrou a efetiva integração prevista no documento base (BRASIL, 2007), já que elementos obstaculizadores se apresentam, como a fragmentação curricular e a falta de clareza sobre os princípios da política entre os docentes e profissionais. Destaca-se que o início da oferta do EMI por meio da parceria IFSP/SEE-SP nos *campi* implementados a partir do processo de expansão contribuíram para retardar o desenvolvimento da integração e estabelecimento da proposta do EMI conforme previsto no documento base (BRASIL, 2007), posto que somente em 2016 se observa a oferta dessa modalidade de curso exclusivamente pela instituição.

Concluímos, assim, que embora as atividades de pesquisa, ensino e extensão apresentem elementos que propiciem a integração entre as áreas de conhecimentos e as partes propedêuticas e técnicas do currículo, ainda é um passo inicial para se chegar à integração como perspectiva de educação politécnica. O caminho a frente se mostra longo, mas possível. Indica-se que promover e reforçar os debates acerca dos princípios e fundamentos da política voltada ao EMI com toda a comunidade acadêmica, docentes, servidores administrativos, terceirizados, estudantes e suas famílias é aspecto fundamental para a sua consolidação, pois somente a partir dessa compreensão será possível enxergar o horizonte a qual se deseja chegar.

Referências

BRASIL. **Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em https://bit.ly/3bqWZSL Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Decreto-Lei 4.127 de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em http://bit.ly/2kox0Gx Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://bit.ly/2kThjqT Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://bit.ly/2KhtLd Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 3. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em https://bit.ly/3cAnYM4 Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em https://bit.ly/3anH32x Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: documento base. – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, dezembro de 2007. Disponível em http://bit.ly/2m1iUuW Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica:** concepções e diretrizes. PDE, 2010. Disponível em http://bit.ly/2lUHZIe Acesso em: 18 set. 2019.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno. **Ensino médio integrado:** os desafios para a implantação da política educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: [s.n.], 2014, 233f.

_____. **Origem e destino**: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha / Cíntia Magno Brazorotto. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação - UNICAMP – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico:** contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. – 18ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: **Ensino médio integrado**: concepções e contradições/ Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto de 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Lima JCF, Neves LMW, organizadores. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006, pp. 241-288.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.151/2044**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. Frigotto, G., Ciavatta, M., Ramos, M. (orgs.). – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GAMELEIRA, Emmanuel Felipe de Andrade; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). In: **Educ. Anál.**, Londrina, v.3, n.1, jan./jun. 2018, pp.7-26.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**./Mario Alighiero Manacorda; tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica Paolo Nosella; prefácio de Dermeval Saviani. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1/Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant´Anna. – 31ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**./ Maria Alice Nogueira. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. MOLL, J. e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2010, pp. 42-57.

_____. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino médio integrado**: concepções e contradições/ Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v.19, n. 39, pp. 15-29, jan./jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**. Revista da EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010, p. 422-433.

Apontamentos sobre Ensino da Arte Literária

Rafhael Borgato
Juliana Oliveira Leitão

> Que cada um goze da liberdade de se ocupar com aquilo que o atrai, que lhe dá alegria e lhe parece útil, mas o autêntico objeto de estudos da humanidade é o homem.
> (Goethe)

Antonio Candido afirma, no ensaio "Direitos humanos e literatura" que as artes e a literatura – em um sentido amplo, como ato fundamental de fabular próprio do gênero humano – são direitos inalienáveis, por se constituírem como um fator indispensável de humanização. A argumentação de Candido conduz a pelo menos duas conclusões relevantes acerca do acesso às manifestações artísticas: seu papel em um processo mais geral de construção do conhecimento e, em um plano mais subjetivo, seu potencial de ampliação do pensamento crítico, do senso estético e do desenvolvimento de um pensamento humanista.

Destaquemos, primeiramente, aquela que é provavelmente a mais óbvia: a literatura e as outras formas de arte desenvolvidas historicamente pelo gênero humano são manifestações culturais, portanto, o acesso às obras e sua compreensão fazem parte do processo de construção do conhecimento por meio da

aquisição do capital cultural. Segundo Pierre Bordieu (1998), o capital cultural refere-se ao conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis dentro de uma cultura, sendo o acesso a ele uma ferramenta tão fundamental de prestígio e dominância social quanto o capital econômico. Para o sociólogo francês, o sistema escolar atua como um perpetuador das distinções sociais, uma vez que separa os alunos dotados de um grande capital cultural daqueles que não têm acesso a ele. O pressuposto de Bordieu é, portanto, o seguinte: no seio das famílias com melhores condições sociais, há uma maior chance de acumulação desse capital, pela transmissão da cultura já adquirida pelos pais e outros membros da família e do círculo social presentes na formação inicial do indivíduo (o que Bordieu chamou de "capital cultural incorporado") e, além disso, as condições econômicas privilegiadas ainda possibilitam um maior acesso material às manifestações culturais e artísticas – como por meio da aquisição de livros, visitas a museus, viagens a localidades de grande valor histórico, idas ao teatro, entre outras possibilidades. Este segundo fator foi chamado pelo sociólogo francês de "capital cultural objetivado".

O sistema educacional, por meio da instituição escolar, deveria ser responsável pelo processo de democratização do capital cultural, buscando a diminuição do abismo percebido em seu acesso e, em último estágio, um nível mais igualitário entre as referências e conhecimentos das várias formas de arte e cultura do indivíduo mais rico e do mais pobre. No entanto, para Bordieu, a escola acabaria atuando como

perpetuadora das desigualdades, uma vez que não teria êxito em diminuir o abismo entre o capital cultural da classe privilegiada e o da classe trabalhadora e ainda premia a primeira com o chamado "capital cultural institucionalizado", que se manifesta, por exemplo, na forma de diplomas e titulações, documentos oficiais capazes de permitir aos seus detentores acesso às esferas de atividade que permitem a acumulação de maior capital econômico, assim sustentando e ampliando a desigualdade. O capital cultural seria, portanto, um elemento simbólico de distinção social e poder, tão relevante e diretamente associado aos privilégios econômicos e de classe.

Para Bordieu, a escola seria o espaço de um aprendizado voluntário e consciente, um processo de maior facilidade para aquele que já carrega o capital cultural desde o espaço familiar, no qual este aprendizado se daria de forma mais natural, sem a autoconsciência de um processo de aprendizado, de uma tarefa a cumprir. Um exemplo bastante simples e compreensível como imagem metonímica desse processo seria o aprendizado de uma língua e a diferença entre a língua materna e o aprendizado de uma segunda língua depois de uma certa idade. A primeira soa naturalmente, a estruturação é internalizada a partir do uso, que se dá no ambiente familiar do desenvolvimento da comunicação. Por isso, aqueles que vivem em ambientes onde se fala mais de uma língua – filhos de pais de mais de uma nacionalidade, por exemplo – estão mais propensos a se tornarem falantes proficientes dos idiomas com os quais

tiveram um contato íntimo desde a tenra infância. Enquanto isso, os aprendizes tardios têm de lidar com o esforço de aprender uma língua que não lhes soa natural, tanto em seus sons quanto em sua estrutura e, muitas vezes, demoram anos para alcançar um nível intermediário de proficiência do idioma. O mesmo se dá com a aquisição do capital cultural, conforme demonstrado por Bordieu: as crianças nascidas e desenvolvidas em meios privilegiados, com maior acesso à cultura, teriam mais facilidade no trato com essas referências em sua vida escolar, à medida que os que vêm de meios iletrados teriam que se submeter ao esforço de compreender algo que não faz parte de sua esfera cultural. A escola, então, mesmo com o objetivo de socializar o acesso ao conhecimento e aos fatos culturais da sociedade, acabaria por se tornar um perpetuador dessa hierarquização.

Ao relacionar o conceito de capital cultural à ideia de literatura como um direito, nota-se na prática na sala de aula em um país como o Brasil, onde o processo de alfabetização se deu de forma tardia e bastante irregular, uma clara diferenciação social e a ampliação da desigualdade. Dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2015), do Instituto Pró-Livro mostram que houve uma evolução no nível de escolaridade da população brasileira, considerando dados de 2002 a 2014. O nível de formação superior, por exemplo, teve um avanço: em 2002, 7% da população tinha esse tipo de formação; em 2014, houve um avanço para 14%. O nível de formação em Ensino Médio foi ampliado de 19% para 29%, enquanto o número de pessoas não-alfabetizadas caiu de 14% para 9%

da população. Pode-se afirmar, portanto, em uma análise quantitativa, que, em doze anos, houve uma melhora nos indicativos de formação escolar e de alfabetização da população. Uma leitura mais apressada, que levasse em conta somente a elevação dos índices de formação (ou seja, de capital cultural institucional), conduziria à conclusão de que os resultados do sistema educacional brasileiro progrediram na primeira década e meia deste século. Não se nega essa afirmação aqui; diante do atraso histórico na universalização da educação, mesmo um avanço tímido pode ser considerado um sinal de progresso. Mas uma análise rápida dos dados já evidencia o persistente abismo social representado no campo da educação – um meio de reconhecida importância para o desenvolvimento do indivíduo e sua melhor atuação na sociedade. Números mais atualizados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), referentes a 2018, apontam que 52,6% dos brasileiros na faixa dos 25 anos não chegaram sequer a completar o ciclo básico de educação (até o Ensino Médio). Ainda mais alarmante é o fato de que 33,1% não terminaram sequer o Ensino Fundamental. Se o conceito de capital cultural é uma dimensão simbólica de poder e distinção social, o que se poderia afirmar sobre esse capital quando nos debruçamos sobre os números do sistema educacional brasileiro? E como isso reflete na desigualdade econômica evidente a qualquer pessoa minimamente informada sobre a realidade do país?

A pesquisa do Instituto Pró-Livro traçou ainda um perfil, também quantitativo, dos hábitos de leitura no Brasil. A prática leitora, como se sabe, é percebida como um fator fundamental de construção da cidadania, ao

menos desde a emergência do Iluminismo no século XVIII. No livro *Origens culturais da Revolução Francesa*, Roger Chartier aborda a importância do surgimento de uma opinião pública no contexto de estruturação da sociedade francesa setecentista que culminou na Revolução. A opinião pública refere-se a um espaço de discussão sobre questões sociais relevantes em uma esfera independente do controle do Estado. Trata-se do exercício do juízo crítico e do choque de opiniões de forma livre e independente, sendo os interlocutores colocados, idealmente, em posição de igualdade e diferenciando-se somente pela autoevidência e pela coerência de seus argumentos. A participação nessa esfera pública de debate envolve o esclarecimento, ou seja, são os indivíduos esclarecidos aqueles capazes de exercer com competência a função da opinião pública. Existe, assim, uma distinção entre opinião pública e povo, pois não são necessariamente todas as pessoas de uma determinada sociedade capazes de se posicionar intelectualmente de maneira coerente sobre temas de relevância. Kant demonstrou no ensaio "O que é iluminismo", de 1784 [aqui referenciado a partir de uma tradução para o inglês feita por Lewis White Black publicada em 1975], que o progresso do Iluminismo envolvia necessariamente a emancipação intelectual do indivíduo e a ruptura com os pensamentos obrigatórios da tradição – no caso, em seu tempo, os dogmas religiosos e as imposições de compreensão de sociedade do poder instituído. Residem aí as raízes da importância do desenvolvimento da competência leitora, por meio da qual é possível o acesso aos diversos textos que

compõem o conhecimento humano. Kant deslocou a ideia dos limites do raciocínio humano dos objetos do pensamento – como ocorria na concepção cartesiana de Descartes – para a posição do sujeito pensante, que, a partir de seu exercício crítico, participa da sociedade de cidadãos do mundo. Aliás, é justamente essa visão kantiana que resume o que o Iluminismo concebe como atuação do indivíduo em meio ao mundo social. A leitura e a escrita tornam-se fundamentais nesse contexto, pois são os meios de intercâmbio de ideias na ausência de um interlocutor físico, criando uma área autônoma de discussão. Portanto, a escrita é, para Kant, a figura para o universal. O filósofo alemão ainda afirmou que a era do iluminismo deveria ser um período transitório para a era iluminada, que seria aquela em que todo indivíduo seria capaz de se valer da razão e de exercer seu próprio juízo crítico, adquirido por meio da leitura, o que transformaria a opinião pública em um espaço de debate de todas as pessoas de fato.

Basta um olhar não tão atento assim para a realidade atual do mundo – em especial do Brasil, no caso a ser aqui analisado – para notar o quanto ainda estamos distantes da era iluminada pensada por Kant no século XVIII. Porém ainda hoje resiste a concepção da importância da capacidade de ler – em um sentido mais amplo do que simplesmente decodificar palavras de um texto – para que um indivíduo compreenda a realidade ao seu redor e seja capaz de atuar nela. Por isso, dados sobre a leitura em determinada sociedade continuam a ter grande relevância em análises atuais sobre a formação intelectual e cultural de sua população.

A pesquisa do Instituto Pró-Livro considerou como leitor aquele que leu por inteiro ou em partes ao menos um livro nos três meses anteriores à aplicação do questionário e, consequentemente, como não leitor aquele que não leu nenhum livro no mesmo período de tempo, ainda que tenha lido algum livro nos doze meses anteriores à aplicação do questionário. A estimativa é de que o número dos que podem ser considerados leitores no Brasil subiu de 55% da população em 2007 para 56% em 2015. Um aumento tímido, mas um número considerável, levando-se em conta o aspecto quantitativo. No entanto, essa taxa pode ser problematizada, já que define como leitor aquele que pelo menos leu parte de um livro nos três meses anteriores à pesquisa e não necessariamente o indivíduo que faz disso um hábito em sua vida. Além disso, desse grupo de leitores, a pesquisa aponta que a média anual de livros lidos é de 4,96 por habitante, sendo 2,43 lidos do início ao fim. Considerando-se a leitura feita por vontade própria, chega-se à média de somente 2,88 e, por fim, a leitura por vontade própria de livros de literatura alcança uma média de leitura de 1,26 livro por habitante – tanto os lidos em parte quanto os do início ao fim. Boa parte da leitura no Brasil, ainda segundo a pesquisa, é de livros religiosos ou de leituras obrigatórias para os estudos. A leitura de literatura, cuja média é baixa, leva em conta uma amostragem abrangente, que envolve diversos tipos de gêneros, inclusive as obras comumente caracterizadas sob o rótulo de *best-sellers*, cuja definição como texto literário é bastante polêmica.

Em um artigo de Eduardo Sombini (2019) sobre o tema, publicado no jornal Folha de S. Paulo, há uma fala da socióloga Zoara Failla sobre os resultados da referida pesquisa. Segundo ela, o crescimento da leitura de livros religiosos, consequência da expansão das denominações evangélicas no país neste início de século, é responsável pelo aumento – tímido – dos números quantitativos de leitura. Na mesma matéria, o professor de literatura brasileira João Luis Ceccantini aponta como desastroso o fato de que os jovens leem pouco – tanto por conta dos incentivos/exigências escolares quanto por vontade própria – e o índice de número de livros lidos cai conforme aumenta a faixa etária analisada. A cultura escolar de incentivo é responsável por esse impulso inicial, que já é bastante tímido, e já que, como visto anteriormente, o nível de formação, especialmente em níveis mais avançados, como o médio e o superior, atinge uma parcela não tão considerável da população, não é tão difícil perceber em que ponto se encontra o processo de desigualdade na aquisição do capital cultural em um país como o Brasil – quem dirá do exercício ativo do juízo crítico como ator social.

Quando o professor Ceccantini fala, no artigo da Folha, sobre a leitura voluntária dos jovens, além daquela incentivada pela cultura escolar, destaca o apreço deles por *best-sellers*. A pesquisa do Instituto Pró-Livro coloca a Bíblia como o livro mais marcante citado pelos entrevistados. A lista segue com títulos como: *A culpa é das estrelas, A cabana, Cinquenta tons de cinza, Diário de um banana, Turma da Mônica, Violetas na janela*, entre outros. Daqueles que são tradicionalmente considerados obras literárias, temos:

Dom Casmurro e *Vidas Secas* – obras que sempre figuram em listas específicas de vestibulares e, por isso, poderiam ser incluídas na lista daquelas cuja leitura é estimulada pela cultura escolar. Isso levanta a discussão sobre a qualidade da leitura. Os dados da pesquisa do Instituto Pró-Livro são, afinal, referentes à quantidade de livros lidos por pessoa – que já é baixa no contexto brasileiro. Mesmo ao se considerar os números de livros lidos referentes a obras literárias, não é possível estabelecer se os entrevistados se referem à leitura integral dos textos citados ou se apenas se dedicaram a fragmentos. Além disso, a pesquisa toma a leitura de obras ficcionais como uma referência genérica para literatura, sendo assim, é muito difícil precisar o quanto a população lê obras de fato consideradas literárias.

A que conclusões podemos chegar, então, a partir da análise dos dados dessa pesquisa? Em primeiro lugar, é óbvio que temos uma população de baixo capital cultural institucional. Os níveis mais altos de formação escolar continuam restritos a uma pequena parcela da população, e isso é um grande fator de perpetuação da desigualdade econômica e social. O elevado índice de leitura de livros religiosos, por exemplo, lembra o perfil de leitores da França do início do século XVIII. Chartier afirma, na mesma obra já citada neste ensaio, que o aumento da leitura de obras filosóficas e literárias, que levou a uma diminuição da proporcionalidade de livros religiosos em relação ao total de livros comercializados, foi um importante sinal da mudança cultural pela qual passou aquela sociedade antes do processo revolucionário que derrubou o Antigo Regime. Obviamente, traçar um paralelo direto entre esse contexto francês e o Brasil atual

seria um exagero, uma tentativa de "ginástica argumentativa". Porém, não se pode ignorar que, além de números referentes ao número de livros lidos por habitante – que já são baixos no Brasil – o tipo de obra que os indivíduos se dedicam a ler tem grande importância no que poderíamos chamar genericamente de "desenvolvimento intelectual" – ou, em outras palavras, no processo de aquisição do "capital cultural".

No artigo "O legado de Karl Marx para a educação", Demerval Saviani, ao abordar as derivações de sentido da obra de Marx para o conceito de educação, refere-se aos fundamentos do materialismo histórico-dialético para a pedagogia e à importância do conhecimento dos fatos e de sua dimensão histórica e do método dialético. A concepção de Marx baseia a ideia de homem (no sentido de indivíduo pertencente à humanidade) como um sujeito histórico e social, não uma categoria dotada de uma essência. Pode-se afirmar, portanto, que não existe uma essência humana; esta é construída materialmente, em meio aos processos históricos. Gramsci (1975), partindo da análise de Marx, afirmou que o homem é um processo – mais precisamente, o processo de seus atos. Com isso, não se refere ao indivíduo em particular, mas a uma construção coletiva, a uma ideia de humanidade. A ideia de uma essência humana advém, portanto, da forma como os seres humanos se tornam produtores de sua própria existência. Nesse sentido, o indivíduo isolado se constitui como aquele pertencente à humanidade e, assim, a própria ideia de humanidade é constituída a partir do processo educativo.

Saviani diferencia os pressupostos das pedagogias tradicional e moderna, contrapondo-as ao modelo histórico-crítico, que seria aquele baseado na premissa do homem como construto histórico, da "essência" como um processo dos atos humanos. A pedagogia tradicional via os educandos como indivíduos abstratos, "expressões particulares da essência universal que caracterizaria a essência humana" (SAVIANI, 2018, p. 81). A moderna, por sua vez, considera os sujeitos empíricos, que se diferenciam uns dos outros por sua criatividade, originalidade e autonomia, tornando-se, com isso, o centro do processo educativo. Essa é a raiz da disseminação da ideia de que os educandos são plenamente capazes de escolher seus objetos de estudo, já que são atores do processo de aprendizagem, fazendo pesquisas, experimentos e procurando por si próprios as respostas para os problemas escolares. Nessa perspectiva, a figura do professor é de um mediador do processo de aprendizagem. Quais os problemas dessa pedagogia? Saviani argumenta que ela suprime a história e busca naturalizar as relações sociais, como se considerasse o educando como um indivíduo que pode se desenvolver simplesmente a partir de disposições internas e capacidade natural. Trata-se, obviamente, de um processo de perpetuação da diferenciação simbólica do capital cultural; aquele que já carrega consigo um nível maior de capital cultural incorporado estará em melhores condições de se tornar o indivíduo central de seu próprio processo educativo.

Isso está diretamente relacionado ao tipo de leitura que consome o já exíguo tempo dedicado à atividade pelos brasileiros. Como sujeitos determinantes de seu próprio aprendizado, aptos a decidirem os objetos de estudo e os caminhos formativos a percorrer, uma possibilidade seria que os educandos escolhessem as obras a serem trabalhadas em sala de aula, de acordo com seus gostos pessoais. Qual seria o resultado de tais escolhas, dado o perfil de leitura apresentado na pesquisa do Instituto Pró-Livro? Leitura de *best-sellers*, livros de autoajuda, livros de cunho religioso, provavelmente. Qual seria o espaço, nesse caso, para a leitura de obras literárias? Como vimos, os autores de literatura lembrados pelas pessoas entrevistadas são justamente aqueles com os quais esses indivíduos têm contato em sua vida escolar – e, ainda assim, trata-se de uma simples menção, não de uma afirmação categórica de que tais autores realmente chegam a ser lidos por aqueles que citaram seus nomes. Sendo assim, o acesso à literatura está relacionado aquilo que é motivado pela escola – não pela escolha consciente dos educandos.

Questões relevantes podem ser levantadas diante de todo o cenário apresentado. Primeiramente, dentro de um processo que tome o educando como centro do processo de aprendizagem, inclusive como sujeito ativo na definição do que será estudado, é possível que os gostos pessoais trazidos da vivência extraescolar sejam incorporados no ambiente de ensino, o que pode servir de estímulo para o desenvolvimento da competência leitora. A premissa, nesse caso, seria de que se aprende a ser um leitor dedicando-se à leitura e dedica-se à

leitura quem vê prazer na atividade. No já citado artigo da Folha sobre a pesquisa do Instituto Pró-Livro, o professor Ceccantini aborda essa questão, argumentando que muitas vezes o ensino escolar se volta exclusivamente para o cânone literário, para a tradição historiográfica, criando um divórcio entre a cultura erudita e a cultura de massa. Ceccantini afirma que seria produtivo aproveitar o imaginário da criança e do adolescente e a partir disso estabelecer pontes com a alta cultura. Trata-se de uma perspectiva válida, certamente, que conjuga a bagagem cultural prévia dos educandos ao capital cultural que cabe à escola proporcionar. Além disso, esse método permite incentivar o gosto contínuo pela leitura e, ao mesmo tempo, proporcionar o acesso à dimensão histórica, social, cultural e estética da tradição literária e artística. O pressuposto dessa perspectiva é o seguinte: o ensino tradicional da literatura e os textos cuja leitura é proposta pelo sistema escolar acabam por afastar o estudante da leitura, ou seja, trata-se de um fator desestimulante para a formação leitora; isso ocorreria devido à dificuldade de se transpor a linguagem dos textos e ao seu distanciamento do nível cultural em que se encontram os educandos; sendo assim, a fim de se estimular a formação de leitores para a vida, melhor seria permitir que os educandos levem suas leituras para o ambiente escolar e o professor, como mediador, atuaria como responsável pela ponte entre essa cultura de massa e a cultura erudita por meio de relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

Esse pressuposto nos leva à outra questão extremamente relevante a ser apontada diante do cenário apresentado neste ensaio: trata-se da ideia de que textos mais palatáveis serviriam de porta de entrada para a linguagem e o trabalho estético mais sofisticado da cultura erudita. E, em consequência disso, torna-se necessário também discutir o próprio conceito de cultura erudita, ou seja, do aspecto canônico, da valoração da obra artística.

A afirmação do professor Cecantinni na reportagem da Folha de S. Paulo sobre a pesquisa relacionada aos índices de leitura no Brasil corrobora em parte com uma proposta do educando como aquele que, valendo-se de sua suposta autonomia intuitiva, seleciona o que será o objeto de estudo. Obviamente, partir da experiência pessoal dos indivíduos empíricos para selecionar as leituras – em vez de simplesmente se valer de um programa previamente estabelecido com base em um modelo abstrato – é uma forma de colocar o educando no centro do processo educativo. Porém, a forma de abordagem, nesse caso, continuaria sendo aquela que leva em consideração os aspectos históricos, sociais, culturais e estéticos, ou seja, o capital cultural já estabelecido.

O próprio professor Cecantinni publicou um artigo em 2009, intitulado "Um lugar ameno para o ensino da literatura", no qual aborda a possibilidade e ensino do período árcade (historiográfico) por meio do trabalho com canções do estilo sertanejo (parte da cultura popular). Seu argumento está relacionado à ideia de mediação: como os textos do Arcadismo encontram muita resistência entre os alunos dos anos finais do

Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, as características de sua poesia bucólica poderiam ser compreendidas por meio da análise da música caipira sertaneja, que também carrega traços da dicotomia campo-cidade, tão importante na formação da sociedade brasileira. Trata-se, portanto, de uma proposta de atividade prática em que o ensino de literatura tomaria um fenômeno da cultura popular como ponto de partida para o trabalho com aspectos da cultura erudita. Dessa maneira, encontramos um exemplo do uso da porta de entrada. É uma estratégia válida e bastante coerente com a realidade brasileira, um país de não-leitores e baixo nível de capital cultural, fator que amplia e mantém o cenário de desigualdade. E, se a estratégia é válida, isto se dá justamente por inserir a cultura erudita.

Um risco para esse tipo de abordagem, dependendo de como for utilizada pelo professor, é o de que o trabalho com o texto se restrinja somente aos textos que deveriam servir como porta de entrada. Em uma proposta como a apresentada pelo professor Cecantinni em seu artigo, poderíamos questionar como o docente em sala de aula conduziria a transição entre as letras de músicas sertanejas e a poesia árcade. Citando outro exemplo, digamos que o professor-mediador receba as indicações de leitura de narrativas apreciadas pelos alunos e a partir delas decida realizar um trabalho relacionado ao conceito de literatura. A escolha será individual ou haverá uma votação para que toda a sala leia o mesmo texto? Se a escolha for coletiva, isso já não significaria ir de encontro à ideia do sujeito empírico-original-criativo cuja autonomia inspira sua

individualidade? E se cada aluno selecionar uma obra diferente, isso não tornaria o trabalho proposto pelo professor muito mais difícil, talvez se arriscando a parecer uma apresentação genérica sobre características gerais do texto narrativo e sua manifestação nas diferentes correntes estéticas da história literária? Como se voltar, nesse caso, ao texto autêntico, aquele que de fato foi lido pelo estudante? Quais as qualidades reais desse texto, que o tornem um verdadeiro instrumento de desenvolvimento intelectual? Quais pontes exatamente podem ser construídas entre o texto selecionado e a cultura erudita? Por fim, valer-se de um texto porque seja supostamente "mais fácil" de ler em detrimento de outro, que faz parte da cultura erudita, mas é visto como maçante pelos educandos, é mesmo a melhor solução para a formação de leitores proficientes e críticos? São todas questões a serem respondidas antes de se iniciar esse tipo de abordagem.

A facilitação da leitura com o intuito de formar mais leitores, atraindo-os pelo prazer de se dedicar à atividade, é um caminho de grande risco se considerar o educando apenas como um indivíduo dotado de autonomia que pode se desenvolver por meio de suas disposições internas e capacidade natural. Afinal, falta a este sujeito em desenvolvimento o conhecimento histórico das manifestações artísticas, filosóficas e culturais da humanidade – um elemento essencial para a formulação do juízo crítico e para a aquisição de capital cultural. Uma seleção aleatória de leituras que torne o processo educativo mais palatável pode ser interessante para o estímulo do gosto pela leitura – em um movimento parecido com a

leitura de histórias infantis com pouco texto, frases curtas e muitas figuras no processo de alfabetização. No entanto, assim como é esperado que a criança avance desse ponto, também é obrigação do sistema de ensino possibilitar o acesso e compreensão das grandes obras, a compreensão dos diversos processos que constituem as expressões artísticas humanas para que, a partir de uma compreensão sólida, aí sim o educando seja capaz de exercer seu juízo crítico e atuar como centro do processo. O risco da naturalização das capacidades individuais, isso a que Saviani se referiu genericamente como uma "pedagogia moderna", em oposição à tradicional, é justamente ampliar o abismo da diferenciação simbólica presente naquilo que Bordieu chamou de capital cultural incorporado. Afinal, o educando vindo de um meio que lhe permitiu uma gama mais ampla de referências culturais terá melhores condições de trabalhar com maior autonomia, enquanto aquele de origem humilde, no seio de famílias sem nenhum contato com qualquer elemento da cultura erudita, não terá qualquer condição de ser um agente do processo, a menos que exista o estímulo de escolar como porta de entrada e ponte entre a sua realidade e o capital cultural acumulado pela humanidade.

Os resultados do PISA (Programme for International Student Assessment) de 2018 apontam que somente 2% dos estudantes brasileiros atingiram o nível de leitura considerado proficiente, enquanto a média dos demais países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) foi de 9%. Considera-se como proficiente aquele que é capaz de realizar a leitura de textos longos, lidar com conceitos

abstratos ou contraintuitivos, estabelecer distinções entre fato e opinião e fazer inferências. Ou seja, mesmo em uma concepção básica de leitura, que não leve em conta fatores próprios do texto literário, como o trabalho estético e com a linguagem, um número ínfimo de estudantes na faixa dos 15 anos desenvolveu de fato a competência leitora. Quando tentamos ampliar a análise dos resultados, vemos que apenas 50% dos estudantes brasileiros estão em um nível básico de leitura, ou seja, são capazes de encontrar informações explícitas em textos curtos, conseguindo identificar sua ideia principal e seu objetivo, quando se pede explicitamente que o façam – a média da OCDE nesse quesito é de 77%. São números que apenas comprovam aquilo que já é bem sabido pelo senso comum: o brasileiro lê pouco e, em geral, tem um nível precário de leitura. Temos aí uma avaliação objetiva do abismo da diferenciação simbólica a que nos referimos anteriormente e um norte para as dificuldades que se apresentam.

A pedagogia tradicional tomava o aluno como um ser abstrato, uma expressão particular de uma essência universal. Por ensino tradicional, em literatura, compreende-se aquele historiográfico, em que se ensinam os períodos e escolas literárias, o contexto de produção e a vida e obra de autores canônicos. Trata-se também daquele em que o texto literário é um subterfúgio para o ensino da gramática normativa da língua, de valores morais e cívico-patrióticos. Nesse sentido, parece óbvio que a abordagem de portas de entrada e textos que se aproximem mais da realidade dos alunos é válida. Porém, ao se analisar o contexto de

uma sociedade de poucos leitores – onde aqueles que leem têm uma preferência por livros religiosos, de autoajuda e *best-sellers* – em que são pouquíssimos os proficientes em leitura e mesmo o número dos que possuem um nível básico de competência leitora passa longe de ser aceitável, essa escolha de textos alternativos como mediadores da abordagem da cultura erudita fica prejudicada. De acordo com os dados do Instituto Pró-Livro, a relação do brasileiro com a literatura envolve o estímulo escolar. Sendo assim, enquanto alguns podem olhar para os números de leitura que diminuem conforme a pessoa se afasta da idade escolar e afirmar que isso ocorre porque a escola falha em formar leitores para a vida, por outro lado, pode-se interpretar que, em uma sociedade iletrada, é justamente o sistema de ensino o responsável por aproximar minimamente os jovens da leitura. Dois problemas se impõem então: como estimular a leitura na escola e tornar os educandos leitores para a vida e como ensinar a literatura, uma forma de arte, um trabalho estético específico com a linguagem verbal.

Trata-se de uma falsa dicotomia, que parte do princípio de que obras cuja leitura é "mais difícil" por exigir maior "esforço intelectual" necessariamente afasta o prazer da atividade e contribui para que as pessoas não sejam leitoras no futuro. Ora, se os livros são "difíceis" e exigem um "esforço hercúleo" é justamente porque o sistema de ensino é incapaz de formar os leitores e se eles deixam de ler no futuro isso não ocorre devido a uma dificuldade intrínseca dos textos, mas, sim, da própria escola que os transforma em obras intransponíveis – e,

além disso, da própria concepção cultural de uma sociedade em que a atividade de leitura e o ato de estudar nunca foram considerados na prática como de grande importância social. Em "O direito à literatura", retomando seu ensaio sobre direitos humanos e literatura, Antonio Candido fala sobre o caráter paradoxal da presença da literatura no sistema escolar, pois os educadores ao mesmo tempo a preconizam e a temem. Preconizam porque a literatura eleva e edifica, porém também constitui uma força indiscriminada de iniciação da vida, dotada de uma complexidade talvez não muito desejada pelos educadores. A multiplicidade da arte foge dos esquemas didáticos que, segundo determinado senso comum, facilitariam o trabalho escolar. A leitura de uma obra literária, assim como a interpretação de uma pintura, de uma encenação teatral, de uma peça musical ou de qualquer outra forma artística, está calcada na fruição estética, em uma percepção mais subjetiva e profunda do que qualquer esquema de tópicos poderia abarcar. Por isso, não se pode abdicar do texto autêntico, da obra literária, mesmo que, em um primeiro contato, possa causar estranhamento, justamente por não ser um objeto do cotidiano dos educandos.

Ler literatura, ensiná-la e estudá-la é um processo que envolve aspectos artísticos, linguísticos e socioculturais – este último item envolve diversas áreas do conhecimento, visto que a criação literária pode se valer de tudo como matéria-prima, desde a representação apurada de uma cena cotidiana até um devaneio de imagens e sentimentos que beirem o absurdo. Portanto, trata-se de algo que vai

muito além de um método instrumental de leitura, de um rol de exemplos para aulas de gramática ou de um modelo cívico e moral. Ao mesmo tempo, a abrangência e as especificidades do discurso literário, da composição artística e de seus mecanismos estéticos, vai muito além do caráter mecânico de obras escritas a partir de fórmulas pré-concebidas (como livros de autoajuda ou boa parte dos *best-sellers*). A leitura de literatura medeia a compreensão de questões como ironia, metáfora, metonímia, oximoro, contradições, antíteses, aliterações, assonâncias, sinestesia, a sonoridade da língua, a diferença entre uma linguagem rebuscada e os coloquialismos da fala popular, maneirismos, objetividade, racionalidade, enfoque subjetivo, fluxo de consciência, psicologia humana, cientificismo, conflitos sociais, idealizações, construção de mitos, inovações com a linguagem, diferença entre tradição e modernidade, a ideia de vanguarda, o processo histórico de evolução cultural, o imaginário dos povos, o *zeitgeist*, os processos econômicos e como estes afetam as relações humanas, a miséria, os vícios humanos, a universalidade, o multiculturalismo sob a perspectiva de uma cultura específica, a condição dos grupos minoritários, a fronteira entre realidade e ficção, entre outros.

Quando Antonio Candido se referiu à literatura como um direito humano, tinha em mente a concepção dialética do trabalho estético-artístico e de sua relação com o fato social e a cultura. O acesso ao texto literário é um direito, pois desenvolve um alto nível da capacidade leitora, constrói e desconstrói processos de compreensão de mundo e ainda estimula a compreensão da estética, da forma da linguagem artística. Por isso, em sua dimensão

de artefato cultural da humanidade, a literatura é parte da construção do capital cultural, do processo de compreensão das formas simbólicas e concretas que caracterizam o tecido social. Ao mesmo tempo, o trabalho artístico do texto literário nos aproxima daquilo que Mario Vargas Llosa chamou, na introdução da obra *A cultura do romance*, do despertar de um pertencimento à coletividade humana através do tempo e do espaço (LLOSA, 2009, p. 22). Encontramos aí o potencial humanizador da literatura, que se manifesta no desenvolvimento do pensamento crítico e do senso estético.

Talvez seja este, aliás, o principal elemento da literatura e das artes como manifestações culturais humanas. Os filósofos idealistas alemães, ao se debruçarem sobre os estudos de arte e estética, preocuparam-se essencialmente com o fator espiritual, não em um sentido religioso, mas metafísico, filosófico, intelectual. As artes têm uma ação sobre o espírito humano, possuem um caráter formador e transformador. As palavras de Goethe apresentadas como epígrafe deste ensaio versam exatamente sobre isso. Os estudos da humanidade têm como objeto central a própria noção de humanidade, em um sentido histórico, cultural e filosófico-existencial. Nesse sentido, a arte é a expressão máxima da subjetividade humana, do filtro de representação do real e de sua performação estética a partir do ato de criação. Portanto, ao se referir à literatura e às artes como um direito humano, Antonio Candido tem em mente justamente a ideia de humanização, de formação espiritual e intelectual do indivíduo em uma esfera dialética.

Com isso, pode-se dizer que a leitura do texto literário desperta diversos efeitos, como o aguçamento da imaginação individual, a compreensão de um imaginário coletivo, a melhora da compreensão de mundo, a percepção estética e o aprofundamento da competência leitora e do juízo crítico. Ler literatura, então, é dedicar-se à leitura em um nível mais consciente, menos automatizado, é estar atento às elaborações formais, à linguagem metafórica, aos modos de representação, à relação entre real e imaginário, aos sentidos múltiplos. A literatura nos faz buscar a compreensão de determinado texto, mas, ao mesmo tempo, leva-nos a criar e organizar nossas próprias interpretações. Por meio do filtro do imaginário do autor, deixamos que nosso próprio imaginário desperte e assumimos uma postura ativa de criadores de sentido. Por este exercício de desenvolvimento e amadurecimento intelectual, a literatura é um direito humano e sua presença no ambiente escolar, fundamental. O texto literário forma leitores, os leitores acumulam o simbólico capital cultural, o que amplia seu conhecimento do mundo ao seu redor e, consequentemente, amplia sua esfera de atuação. Ler literatura é adentrar um universo mais abrangente do que o dos textos técnicos específicos de determinadas áreas, pois a literatura pode transformar qualquer matéria em um mundo próprio mediado pelo fator artístico.

Quando algumas concepções pedagógicas exaltam a espontaneidade criativa, a interação espontânea com obras de arte ou obras literárias ou o uso de imagens e textos cotidianos como fonte de estudo das aulas, colocam entraves ao desenvolvimento de uma atitude

intelectual que só poderia ser garantida pela aprendizagem dialética entre apropriação e objetivação. O estreitamento entre a escola e o campo dos conhecimentos artísticos exige uma aprendizagem específica que não pode ser relegada à fragmentação dos conteúdos, a qualquer tipo de texto ou a servir como acessório no currículo. Não há leitura desinteressada na literatura, assim como não há criação sem apreciação e não há apreciação e criação sem ensino. É necessário que o processo de ensino e de aprendizagem seja estabelecido a partir da relação com obras literárias cujo conteúdo humano, identificado pelos alunos a partir da mediação do professor, seja o fio condutor da prática leitora. Esse processo de formação dos sentidos é uma das funções da escola que só poderá ser garantida se à arte e à literatura for dada a tarefa que é delas, para que sejam cumpridos seus respectivos papéis de elevada importância na formação.

Se a arte é uma forma de conhecimento e de representação da realidade humano-social, portanto, um saber em constante transformação, cabe ao professor a leitura contínua e a pesquisa teórica das diferentes maneiras de representação da realidade. Sendo assim, não é todo tipo de leitura que promove um desenvolvimento real. Se nossa discussão diz respeito à educação escolar, estamos necessariamente nos referindo à aprendizagem sistematizada dos conteúdos e da pertinência dos conteúdos às etapas de desenvolvimento. Sendo assim, mesmo que se utilizem textos mais "palatáveis" como porta de entrada para um universo de maior amplitude estética e artística, não se

pode temer a complexidade do texto literário nem das questões que o cercam, pois somente dessa maneira se estará permitindo ao educando o devido acesso à cultura erudita e a formação de seu juízo crítico por meio dos processos que compõem o conhecimento humano – ou seja, dos processos históricos e sociais que muitas vezes podem ser confundidos com essências abstratas.

Por isso, a pedagogia histórico-crítica caminha na direção de uma proposta muito mais coerente para a verdadeira acumulação de capital cultural e formulação de juízo crítico frente à realidade social. A ideia de humanidade é uma abstração que se formula de maneira concreta por meio dos processos materiais, históricos. A compreensão desses processos é fundamental para a construção do sujeito crítico. Saviani chama esta de pedagogia concreta, por tratar os educandos como indivíduos concretos. Estes, diferentemente dos sujeitos empíricos, manifestam-se como unidade da diversidade, uma síntese das relações sociais. São sujeitos históricos, frutos da história, das forças da sociedade, da cultura e, como tal, não podem estar alheios a esses elementos que compõem a sua individualidade dentro de um todo. Enquanto a visão da pedagogia moderna explora a criatividade e a autonomia do educando como elementos naturais a serem potencializados, a ideia de uma pedagogia concreta não vê essa criatividade e essa autonomia como elementos absolutos, visto que são herdados de um processo anterior à existência de um indivíduo. Sendo assim, o processo educativo deve conduzir o educando concreto como aquele que sintetiza relações sociais que não escolheu – o que, para Saviani,

anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Existe um conhecimento sistematizado, construído historicamente, cuja assimilação é o objetivo do processo educativo.

Isso não consiste em um retorno de uma abordagem tradicional, pois não é a proposição de retomada de uma essência universal a ser desvelada por meio da apresentação de tópicos didáticos nem da abordagem de um conteúdo com suas especificidades para ensinar outro, considerado de maior relevância. Em literatura, o ensino tradicional se limita a uma organização do conteúdo a partir da historiografia literária, no qual há uma separação didática em períodos. As obras são abordadas a partir de uma contextualização histórica e de uma descrição das características principais que norteiam a produção do período. O problema dessa abordagem é justamente o fato de considerar a literatura como algo que possui uma essência, sendo o cânone um construto natural e definitivo. Não se estimula, portanto, uma leitura interpretativa, crítica e analítica. As obras não são abordadas como textos artísticos autênticos, não há uma preocupação com a identificação de elementos da composição estética, com escolhas linguísticas e as questões de representação, de relação entre o imaginário composto na obra e a realidade em que esta foi composta. A leitura, em uma abordagem tradicional, torna-se, na prática, a identificação das características apresentadas como imanentes, aquelas que situam a obra em seu período histórico, em sua escola literária, em seu lugar no cânone. Mas mesmo a construção do cânone é histórica, e o valor de uma obra não é imanente.

Se consideramos que Machado de Assis faz parte do cânone porque enuncia alguma verdade sobre a humanidade e o universo, o que na verdade acontece é que, por fazer parte do cânone, consideramos que Machado de Assis enuncia tal verdade. É uma diferença importante, que expõe as propriedades das ideias de essência e historicidade. Tratar a literatura a partir da historiografia, como algo imóvel, definitivo, não é, portanto, uma estratégia que aborda o texto literário a partir de suas especificidades. Obviamente, existe uma relação entre a história e a literatura, bem como existe uma história da literatura, dos gêneros literários e da formação do cânone. Essas questões devem, no entanto, ser abordadas de maneira crítica, não como essência. Ou seja, o ideal é que a literatura seja trabalhada como manifestação concreta da cultura, dentro de uma pedagogia concreta, histórico-crítica.

A espontaneidade criativa, por sua vez, tem a sua importância, contudo não prescinde da formação do indivíduo concreto, sob o risco de se tornar um exercício intuitivo que nunca implique em conhecimento dos processos históricos, sociais e estéticos por meio dos quais a literatura e as artes se formaram e se transformaram na experiência humana a que hoje temos acesso. A literatura possui uma forma específica de trabalho com a linguagem e organização do discurso e sua multiplicidade não cabe na ideia de estimular o gosto pela leitura a partir de textos já conhecidos dos educandos ou daqueles que o professor julga serem do gosto de seus alunos – especialmente em uma sociedade iletrada como a brasileira, como pudemos observar

pelos resultados das pesquisas recentes apresentadas neste ensaio. Segundo Maria do Rosário Mortatti (2014), esta abordagem, centrada em elementos presentes no cotidiano dos educandos, pode criar impedimentos para que eles avancem e conheçam todo um universo artístico de expressão da cultura humana cuja existência ignoram – e, se ignoram, é justamente porque a escola deveria atuar como instância mediadora entre eles e esse capital cultural. A autora retoma o conceito da literatura como direito humano, referindo-se a ele como o direito à leitura literária dos bons textos literários, ou seja, daquilo que historicamente é concebido como boa literatura. Isso envolve o reconhecimento dos mecanismos estéticos, das instâncias de representação, das relações entre a realidade social e o imaginário artístico, das escolhas linguísticas e da recepção histórica. Trata-se de uma leitura crítica e analítica, que também envolve a fruição estética – por meio de um conhecimento sistemático que a permita e afaste do texto a ideia de "intransponível". A leitura sistemática do texto literário permite ao educando ir além das finalidades pragmáticas de leitura e escrita imposta por uma sociedade iletrada como a brasileira, de cujo cotidiano a literatura não faz parte. Os saberes objetivos devem, então, ser apreendidos para além das referências cotidianas de forma que vinculem o presente ao passado e ao futuro. O que queremos dizer é que o conhecimento não serve à aplicação imediata na realidade, mas ao desencadeamento transformador da realidade por meio da atividade consciente do indivíduo.

Afastar-se da realidade para compreender a própria realidade é um dos movimentos mais ricos que a educação escolar pode propiciar ao aluno. Pressupor esse movimento nos traz a compreensão de que ao educando deve ser propiciada a apreensão abstrata e concreta na forma de conhecimentos históricos, ou seja, a partir de princípios de reconhecimento, sistematização, atividades que compõem a totalidade do ser social. Assim, faz-se necessário a mediação que, na escola, diz respeito ao trabalho do professor. A partir das contradições cotidianas, o professor conduz o aluno, por meio do aparato teórico e prático, ao desenvolvimento da capacidade intelectiva que transpõe os fatores imediatos. Neste sentido, a superação do cotidiano é necessária na aprendizagem artística e literária, pois a superação do fenomênico diz respeito à conquista do desenvolvimento dos sentidos humanos que se desdobram de maneira diferente em cada indivíduo.

Assim, podemos afirmar que a abordagem instrumentalizada da leitura (e, consequentemente, da escrita), mesmo que tenha boas intenções, acaba por se tornar um método falho, pois seu pragmatismo não forma o gosto da leitura, tampouco o juízo crítico e a percepção estética diante de um texto. O trabalho sistemático com a literatura por meio da pedagogia histórico-crítica, baseado no desenvolvimento da leitura analítica, da percepção crítica, que se baseia nos aspectos intratextuais (linguísticos, estéticos, composicionais) e nos extratextuais (históricos, sociais, culturais, de recepção crítica da obra) reconhece as especificidades do texto literário e trabalha um tipo de leitura mais

sofisticado, dada a multiplicidade própria da arte literária. Sendo assim, a ideia da literatura como direito humano pressupõe o letramento literário, que consiste nos saberes culturais, históricos, sociais e internos ao discurso da literatura para sua compreensão. Os educandos, não importa seu capital cultural incorporado, têm o direito à inclusão na cultura letrada, em respeito à sua condição de seres humanos em formação. O respeito à precariedade de sua situação social (ao seu ponto de partida) não pode ser desculpa para que o sistema escolar negue esse conhecimento fundamental para a busca de uma formação plena, da construção do juízo crítico do indivíduo concreto – objetivo central do processo escolar.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) ***Direitos humanos E…*** São Paulo: Cjp/Ed. Brasiliense, 1989.

_____. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. reorg. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-192.

CECANTINNI, João Luis. Um lugar ameno para o ensino da literatura. **Revista do programa de pós-**

graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v.2, n. 1. 2006. p. 37-54.

CHARTIER, Roger. **Origens culturais da Revolução Francesa**. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COMPAGNON, Antoine. ***O demônio da teoria***: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. Trad. Waltensir Dutra. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2003.

GOETHE, Johann Wofgang. **As afinidades eletivas**. Trad. de Tercio Redondo. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere** (edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana), 4 vol. Torino: Einaudi, 1975.

KANT, Immanuel. **Foundations of the metaphysics of morals and What is Enlightment**. Trad. Lewis White Beck. Indianapolis: Bobbs-Merril, 1975.

LLOSA, Mario Vargas. É possível pensar o mundo moderno sem o romance? In: MORETTI, F. (org.). **O romance 1**: A cultura do romance. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LUKÁCS, György. **Estetica: la peculiaridad de lo estetico. Cuestiones preliminares y de principio**. 2ª ed. Barcelona: Grijalbo, vol. 1, 1966a.

_____. **Marxismo e teoria da literatura**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Arte e Sociedade).

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômico-filosóficos**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em revista**. n. 52. Editora UFPR Abril/junho 2014. pp. 23-43.

PESQUISA nacional por amostra de domicílios contínua. IBGE, 2018.

PROGRAMME for International Student Assessment (PISA): Results from PISA 2018. OECD, 2019.

RETRATOS da leitura no Brasil. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 10, n. 1, 2018. p. 72-83.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

SOMBINI, Eduardo. Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a idade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 de setembro de 2019. Seminários Folha. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml. Acesso em: 27/02/2020.

Linguagem e Contemporaneidade sob a Perspectiva da Ciência da Informação

Marcel Pereira Santos
Cintia Almeida da Silva Santos

Introdução

A Ciência da Informação (CI) compreendida como um campo de estudos que trata as questões epistemológicas da informação registrada, surgiu em meados da década de sessenta preocupada em investigar as propriedades e o comportamento informacional, os fluxos de informação e os significados do processamento da informação (BORKO, 1968, p. 1).

Realçar o surgimento da CI em meados da década de sessenta ratifica o apontamento de Moraes 2012:

> ao analisar a História da Ciência da Informação percebe que a área não possui uma origem histórica definida, não possui um fundador que seja consenso pelos pesquisadores, fazendo surgir, portanto, discussões acerca da identidade da área, característica esta de uma ciência que surgiu num período em que estavam se manifestando as "teses dos fins", a saber, fim da história, fim da política, etc. (MORAES, 2012, p. 74).

Borko afirma que a CI atua no sentido de sistematizar a coleção, organização, armazenamento, recuperação, interpretação e disseminação da

informação, inclui-se neste espectro a representação da informação em sistemas, sejam eles naturais ou artificiais, fazendo uso de códigos para transmissão eficiente da mensagem (BORKO, 1968, p.1).

A CI por essência é interdisciplinar[1], transita por diferentes áreas do conhecimento, tais como Administração, Biblioteconomia, Documentação, Computação, Linguística, Matemática, Artes, Engenharia de Produção, entre outras (BORKO, 1968), neste sentido a CI se faz fluida e preocupada em atuar conjuntamente às diferentes áreas para investigar os aspectos epistemológicos da informação registrada, assim como o comportamento dos usuários da informação.

A proposta originária do estudo se inicia com as reuniões e conversar oriundas do Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagem e Contemporaneidade (GELIC), este grupo é formado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento que dialogam e compartilham informações e vivências de suas atuações no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

---

[1] Sendo a CI interdisciplinar, nós enquanto pesquisadores vinculados ao GELIC podemos dialogar com os demais membros do grupo na perspectiva de contribuir e compartilhar dialogicamente com as temáticas estudadas sob a ótica da epistemologia da informação e do conhecimento, assim como o comportamento e as necessidades informacionais dos usuários.

Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Contemporaneidade (GELIC)

O GELIC foi criado em 2017 pelos professores/pesquisadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Araraquara para debater e dialogar sobre temas variados na esfera da EPT. Em 2018 os pesquisadores do grupo escolheram a temática da politecnica como objeto de estudo para os anos de 2019 e 2020. A escolha dos temas se dá nas reuniões presenciais que ocorrem regularmente no IFSP.

Formado por docentes e técnico-administrativos, ambos também pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento do IFSP – Câmpus Araraquara, o GELIC é um grupo cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os pesquisadores vinculados ao GELIC se reúnem semanalmente (presencial e/ou remotamente) para discutirem diferentes textos científicos sobre as temáticas definidas supracitadas.

Os materiais para leituras e discussões são sugeridos pelos próprios pesquisadores, respeitando e vinculando suas respectivas formações acadêmicas e vivências. Assim, é possível ocorrer o compartilhamento de diferentes leituras, informações e percepções acerca das áreas de estudo de cada pesquisador.

Os pesquisadores integrantes do GELIC promovem e participam de eventos acadêmico-científicos, publicam livros e artigos, de forma que as discussões oriundas do grupo, em sua maioria, se transformam em produtos

como: publicações acadêmico-científicas (anais de eventos, artigos, livros eletrônicos, entre outros), na maioria das vezes de acesso aberto para a comunidade.

Especificamente estudar a politecnia no IFSP, temática escolhida no momento, é uma atividade que permite compreender de forma mais aprofundada a essência do IFSP, uma instituição singular, pluricurricular, que observa sua territorialidade e está inserida dentro de um contexto maior, que compreende a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica[2].

O IFSP oferta diferentes modalidades de ensino, que vão desde cursos de qualificação rápida até pós-graduação, dentro desta estrutura estão inseridos os cursos técnicos integrados ao ensino médio, que objetivam formar profissionais qualificados para o mundo do trabalho e para além disso, formar cidadãos conscientes e autônomos.

Sobre politecnia, Saviani (2003) destaca que o homem se diferencia e se constitui naturalmente pela atividade do trabalho, para ele "trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la", ou seja, nesse sentido o autor refere-se a necessidade do homem dominar conhecimentos integralmente e com

---

[2] Instituída em 2008 pela lei nº 11.892, de 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se constitui em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial. Acesso em: 20 mar. 2020.

isso sustentar e garantir sua humanidade e seu progresso (SAVIANI, 2003, p. 133).

O IFSP por meio de seus cursos oferecidos à comunidade busca qualificar a sociedade, para que a mesma, através do mundo do trabalho, possa propiciar melhores condições de vida para sua comunidade, auxiliar no desenvolvimento da ciência e da tecnologia e sobretudo propiciar o desenvolvimento intelectual, cultural e humano da sociedade, desta forma apresenta como missão "Consolidar uma *práxis* educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento" (IFSP. SRQ, 2017).

O IFSP também busca capacitar seus servidores (docentes e técnico-administrativos), oferecendo cursos de aperfeiçoamento e incentivando a participação de servidores em cursos de qualificação, para que os mesmos se desenvolvam enquanto servidores e cidadãos capazes de dialogar e auxiliar sua comunidade, principalmente os alunos.

Para finalizar a Introdução apresentamos a estrutura do artigo, que se apresenta da seguinte forma: Introdução, apresenta os preâmbulos gerais abordados, inclusive a descrição sumária do GELIC, seguido do Referencial Teórico que abordou a CI e suas relações com a Linguagem na Contemporaneidade. Em seguida o Percurso Metodológico detalhou os métodos e técnicas utilizados para a realização do levantamento bibliográfico na BRAPCI.

Os Resultados e Discussões analisam os materiais coletados, realizando um diálogo com o Referencial Teórico utilizado e, por fim, foram apresentadas as

Considerações do estudo que objetivou realizar um levantamento de artigos que apresentam a expressão de busca 'lingua* AND contempo* AND Ciência AND Informação' na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI).

A expressão de busca ambicionou resgatar o maior número de artigos que contivessem termos próximo às palavras 'Linguagem' e 'Contemporaneidade', haja vista que essas referidas palavras denominam um dos Grupos de Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Araraquara, o GELIC, do qual os autores fazem parte, conforme mencionado acima.

Linguagem e Contemporaneidade sob a perspectiva da Ciência da Informação

Sendo a CI uma ciência interdisciplinar que trata as questões epistemológicas da informação registrada, inserida em uma esfera maior que compreende as Ciências Sociais Aplicadas, carrega em seu percurso subjetividade, diferentes interpretações e a imbricação com as demais ciências.

Borko (1968) ainda destaca que a CI apresenta aspectos da ciência pura e da aplicada, existindo, portanto, lugar para os teóricos e para os práticos, visto que a teoria e a prática são, inexoravelmente, relacionadas entre si.

Isto posto, Habermas (1981) apud Garcioso (2011), destaca que a linguagem no âmbito da CI objetiva promover o entendimento mútuo da sociedade, sendo a

busca por esse entendimento o combustível que move e propicia a interação entre os sujeitos para o desenvolvimento social. Desse modo, o uso da linguagem em si representa a comunicação, sendo compreendida como uma ação social. Esse pensamento reflete a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas[3] (1981), assim como a linha de pensamento de teóricos como Capurro e Hjorland (2003).

Capurro (2003, p. 7) disserta que a CI é originária tanto da Biblioteconomia Clássica, quando estuda os problemas das transmissões das mensagens, quanto da Computação Digital, tendo em vista os impactos da computação nos processos de produção, coleta, sistematização, disseminação e uso da informação ora registrada em documentos impressos.

Gracioso (2011) diante dos pressupostos de Habermas destaca que a linguagem possui força no processo de construção do conhecimento e da sociedade, visto que o desenvolvimento social só se dá por meio do entendimento entre os sujeitos através da linguagem.

---

[3] Para Habermas, a *ação comunicativa* surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do *entendimento.* Neste processo, eles se remetem a pretensões de validade criticáveis quanto à sua *veracidade, correção normativa* e *autenticidade,* cada uma destas pretensões referindo-se respectivamente a um *mundo objetivo* dos fatos, a um *mundo social* das normas e a um mundo das experiências *subjetivas*. Para construção deste conceito, ele se baseou no interacionismo simbólico de Mead, no conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein, na teoria dos atos de fala de Austin e na hermenêutica de Gadamer (PINTO, 1995, p. 80).

No campo da CI, os sistemas informacionais fazem uso da linguagem, seja ela em caráter natural ou artificial para a recuperação da informação, neste sentido, estudos em parceria com a linguística e com a computação, permitem a automação e o aperfeiçoamento do tratamento da informação para assim ocorrer uma organização e representação do conhecimento.

A linguagem é uma grande parceira e aliada da CI na medida em que propicia subsídios e ferramentas para o tratamento da informação e no sentido de atender as necessidades informacionais de seus usuários, assim, Borko (1968) destaca este campo como uma das nove categorias apontadas no Quadro 1 – Categorias de Projetos Estudados em CI:

Quadro 1 – Categorias de Projetos Estudados em Ciência da Informação

Categoria	Projetos Estudados
1. Necessidades de Informação e Usos	Estudos de comportamento de usuários; estudos de citação; padrões de comunicação; estudos de uso literários.
2. Criação de Documentos e Cópia	Composição assistida por computador; microforma; registrando e armazenando; escrevendo e editando.
3. Análise da Linguagem	Linguística computacional; lexicografia; processamento de linguagem natural

	(texto); psicolinguística; análise semântica.
4. Tradução	Máquina de tradução; métodos de tradução.
5. Resumo, Classificação, Codificação e Indexação	Sistemas de classificação e indexação; análise de conteúdo; estudos de classificação, extração e indexação assistidas por máquina.
6. Arquitetura de Sistemas	Centros de informação; recuperação de informação; mecanização das operações de biblioteca; disseminação seletiva da informação.
7. Análise e Avaliação	Estudos comparativos; qualidade de indexação; modelamento; métodos de avaliação, desempenho e medição; qualidade de tradução.
8. Reconhecimento de Imagem	Processamento de imagens; análise da fala.
9. Sistemas Adaptativos	Inteligência artificial; autômatos; resolução de problemas; sistemas auto organizados.

Fonte: Adaptado de Borko (1968).

A Ciência da Informação, disciplina dedicada ao estudo da informação registrada, reconhece que os processos informacionais se inserem no âmbito da comunicação humana, sendo dotados de natureza simbólica, e assume nesse cenário seu papel de proporcionar meios para sua

> significação em situações de uso e contextos distintos, não sendo a comunicação da informação mais tratada apenas como uma questão de recursos tecnológicos, mas também semântica e linguística (MOURA; BACALGINI, 2011, p. 12).

As autoras supracitadas destacam a importância da linguagem nas tratativas da CI para dar sentido à informação organizada e assim agregar valor às atitudes humanas, de modo que seja transformada em conhecimento.

Lara (2007) salienta a importância de que a CI opere com sentidos e significados, atuando sob uma perspectiva de utilizar a linguagem como base na organização e disseminação da informação, para assim efetivar o processo de comunicação.

Neste contexto é necessário avultar a questão da contemporaneidade que circunda a CI. Moraes (2013) por contemporaneidade compreende o período pós Segunda Guerra Mundial sob variadas nuances, a referida autora discorre que:

> Na contemporaneidade, período que é consenso afirmar ter tido início após a Segunda Guerra Mundial, apresenta-se a dúvida sobre a sobrevivência da era moderna, uma vez que os grandes projetos por ela esboçados, em sua maioria, já não mais são possíveis. Daí presenciarmos grandes debates acerca da conceituação do momento contemporâneo e dos vários entendimentos sobre ele. Para alguns autores, devido à aceleração dos tempos contemporâneos e dos avanços inenarráveis das ciências e das tecnologias, transformando as mais diversas instituições sociais, estaríamos numa outra

> etapa histórica, que veio a se despedir da modernidade, a saber, a pós-modernidade e seus vários sinônimos (MORAES, 2013, p. 5).

Isto posto, é compreensível analisar que a CI, ciência considerada nova, pós-moderna e contemporânea, surgiu em meio ao crescimento tecnológico e por consequência informacional, oriundos do período pós-guerra. Neste sentido, o crescimento vertiginoso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilitou a reconfiguração do *modus operandi* da CI como apontam Silva e Sampaio (2017).

Diante deste cenário, a importância da linguagem, nos processos de comunicação, tradução e transmissão das informações, fica mais evidente, sendo salutar para a CI a congregação de especialistas em diferentes áreas, tais como: Biblioteconomia, Arquivologia, Linguística, Computação, entre outras, para que sejam realizados estudos e propostas metodológicas de desenvolvimento e aperfeiçoamento das linguagens artificiais.

Percurso Metodológico

O estudo em seu caráter exploratório objetivou realizar um levantamento de artigos que apresentam palavras da expressão de busca 'lingua* AND contempo* AND Ciência AND Informação' na BRAPCI.

A expressão objetivou recuperar o maior número de artigos que contivessem termos próximos as palavras 'Linguagem' e 'Contemporaneidade', haja vista que essas referidas palavras denominam um dos Grupos de Estudos do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de São Paulo – Câmpus Araraquara, o GELIC, do qual os autores fazem parte.

A BRAPCI é uma base de dados da área da CI "Opções metodológicas em pesquisa: a contribuição da área da informação para a produção de saberes no ensino superior". A ideia para a criação de uma base de dados em CI surgiu por meio do projeto de pós-doutorado da professora titular aposentada do curso de Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná, Leilah Santiago Bufrem, em 1995, com o objetivo de desenvolver um repertório representativo da produção científica do Brasil e da Espanha (BRAPCI, [s.d.]).

Disponibiliza referências e resumos de 19.255 textos publicados em 57 periódicos nacionais impressos e eletrônicos da área de CI. Dos periódicos disponíveis, 40 estão ativos e 17 históricos (periódicos não correntes, descontinuados) (BRAPCI, [s.d.]).

Foi realizada uma busca simples na BRAPCI em sete de janeiro de 2020, utilizou-se o operador booleano AND para recuperar todas as palavras em um único documento. O período não foi delimitado, de modo que a pesquisa abrangeu toda a cobertura temporal da BRAPCI, período compreendido entre 1972-2020. Os campos selecionados para verificação e análise das palavras postas foram: título – palavras-chave – resumo.

Utilizou-se o * (asterisco) para ampliar as possibilidades de recuperação das palavras, ou seja, foi realizada a pesquisa com o operador booleano AND e efetuando o truncamento de duas palavras por meio do asterisco. Saks (2005) compreende truncamento "a redução da extensão de uma palavra, cujo resultado

pode ou não coincidir com a raiz lexical etimológica", o Quadro 2 – Estrutura de Busca Utilizada possibilita uma melhor compreensão da busca realizada:

Quadro 2 – Estrutura de Busca Utilizada

Base de dados	Brapci
Busca	Simples
Termo	'lingua* AND contempo* AND Ciência AND Informação'
Período	1972-2020
Campos pesquisados	Título Palavras-Chave Resumo
Operador Booleano	AND
Truncamento	*
Registros Recuperados	38

Fonte: Elaborado pelos autores.

Através da pesquisa realizada, obteve-se um resultado de trinta e oito artigos recuperados. A massa documental foi analisada sumariamente e os resultados serão apresentados na próxima seção.

Resultados e Discussões

Após a busca simples realizada utilizando a expressão de busca 'lingua* AND contempo* AND Ciência AND Informação' na Brapci, houve um retorno de trinta e oito artigos recuperados. A busca foi realizada nos campos: título – palavras-chave e resumo, como apontado no Quadro 1.

O artigo mais antigo recuperado é datado de 1989 e os cinco mais atualizados são de 2019. O ano de 2019 é o que apresenta o maior número de artigos recuperados, seguido do ano de 2013.

Compreende-se como hipótese investigativa, que a temática pesquisada está em crescimento na BRAPCI. O ano de 2020 está no início, desse modo, será interessante verificar como se apresentará esta temática ao longo deste ano para corroborar a hipótese de crescimento de publicações nesta temática e assim futuramente realizar estudos comparativos.

Como foi utilizado o truncamento na busca, utilizando o asterisco, palavras como: contemporâneo, contemporânea, contemporâneas, língua, linguagem e linguagens foram recuperadas e a incidência maior de recuperação foi para as palavras: linguagem e contemporâneo. Isto posto, considera-se salutar realizar o truncamento nas buscas quando não se faz necessária a recuperação exata de uma palavra.

Buscas truncadas permitem realizar pesquisas com as variações dos radicais das palavras, desse modo, há a possibilidade de uma maior recuperação nos resultados das pesquisas realizadas.

Ao analisar os campos: títulos, resumo e palavras-chave dos artigos recuperados, os mesmos, em sua maioria, compreendem os aspectos relacionados a Organização da Informação e do Conhecimento no campo da CI, especificamente com relação as Linguagens Documentárias, esta informação corrobora o pensamento de Borko (1968). De acordo com as autoras Kabashi e Francelin (2011, p. 12):

> a função das Linguagens Documentárias, enquanto sistemas simbólicos de comunicação, restringe-se ao uso em ambientes documentários. São linguagens intermediárias, reduzidas, sem as características da Linguagem Natural, que têm papel de destaque na comunicação usuário-sistema de informação.

Quando Gracioso (2011) destaca que a linguagem possui força no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento da sociedade, compreende-se que a CI deve cada vez mais fazer uso da linguagem para aprimorar suas investigações e se fortalecer enquanto campo científico, desenvolvendo métodos e técnicas que auxiliem cada vez mais na Organização da Informação e do Conhecimento, corroborando assim na compreensão dos processos de comunicação dentro da CI.

Na contemporaneidade, o uso das TICs tornou-se recorrente e inevitável, pois elas também possibilitam alterações no comportamento, demandas e necessidades da sociedade, como destacam Silva e Sampaio (2017).

Isto posto, a CI, atenta a todo este percurso e aliada a linguagem, conseguirá cada vez mais dialogar com outras áreas, oferecendo sistemas de informação mais eficientes e antenados às necessidades informacionais de seus usuários.

Deste modo, na contemporaneidade em que a evolução das TICs se encontra, faz-se cada vez mais necessário o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, para que a comunicação seja efetiva, sendo a linguagem fundamental neste processo.

Conclusões

O estudo realizado, ainda que sumário, apresentou resultados satisfatórios para demarcar a importância da interação entre diferentes áreas do conhecimento, como é o caso da CI e da Linguagem. Demonstrou também a potencialidade da BRAPCI enquanto fonte de informação e ferramenta estratégica no campo da CI.

A BRAPCI enquanto fonte de informação aberta, propicia aos pesquisadores, de diferentes áreas e não exclusivamente da CI, publicações completas e confiáveis, corroborando dessa maneira com o movimento de acesso aberto.

Concluiu-se que no preâmbulo da BRAPCI foi identificada uma quantidade considerável de artigos que discutem e investigam a temática, contudo, é salutar ampliar o recorte investigativo para demais bases de dados, no intuito de ratificar ou refutar o apontamento do estudo sumariamente apresentado, assim como também ampliar as análises sobre a temática aqui abordada. Ressalta-se que o artigo nesta versão primária não se trata de um estudo comparativo, sugere-se que posteriormente esse tipo de estudo possa ser feito para ampliar a pesquisa.

A CI enquanto campo científico deve cada vez mais fazer uso da linguagem para aprimorar suas investigações e se fortalecer, desenvolvendo métodos e técnicas que auxiliem cada vez mais na Organização da Informação e do Conhecimento, corroborando assim na compreensão nos processos de comunicação não só

dentro da CI, mas em congruência com demais campos científicos.

Na contemporaneidade vivencia-se tempos de um grande volume de informação tanto verdadeira quanto falsa (*fake news*), neste sentido, a CI auxilia nos aspectos relacionados as tratativas com relação ao acesso e manuseio de informações oriundas de fontes confiáveis.

Estudos como o proposto aqui possibilitam a divulgação de bases de dados de acesso aberto, a compreensão e a familiaridade com a realização de levantamento bibliográfico, a possibilidade de análise analítica das buscas oriundas desse levantamento e também a criticidade sobre o que se pesquisa e o que se recupera.

Isto posto, a CI, auxilia na compreensão e desenvolvimento da sociedade na medida em que oferece métodos e técnicas de manuseio, análise e interpretação da informação, assim como sua atuação mediadora no processo de transformação de dado em informação e posteriormente em conhecimento (experiência individual).

Para finalizar, o GELIC enquanto grupo de estudos e pesquisa do IFSP – Câmpus Araraquara se constitui em uma arena fértil para debates, discussões e estudos sobre a CI e suas inter-relações com as diferentes áreas do conhecimento, para além disso, o GELIC congrega pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo assim, as trocas e compartilhamento de informações, traduzindo-se em um canal de comunicação social.

Referências

BORKO, H. Information Science: What is it? *American Documentation*, v.19, n.1, p.3-5, Jan. 1968. (Tradução Livre). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2532327/mod_resource/content/1/Oque%C3%A9CI.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRAPCI. Sobre. [s.d]. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/index.php/res/about Acesso em: 10 fev. 2020.

CAPURRO, R. *Epistemologia e Ciência da Informação*. 2003. Disponível em: http://www.capurro.de/enancib_p.htm. Acesso em: 7 jun. 2010.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. The concept of information. *Annual Review of Information Science & Technology*, v. 37, 2003. p.343-411.

GRACIOSO, L. S. J. Habermas, validação comunicativa e ciência da informação. In: BOCCATO, V. R. C.; GRACIOSO, L. S. (Orgs). *Estudos de linguagem em ciência da informação*. Campinas, SP: Alínea, 2011. p. 97-118.

IFSP. SRQ. Missão. 2017. Disponível em: http://srq.ifsp.edu.br/index.php/sobre-o-ifsp/missao. Acesso em: 20 mar. 2020.

KOBASHI, N. Y.; FRANCELIN, M. M. Conceitos, categorias e organização do conhecimento. Informação & Informação, v. 16, n. 2, p. 1-24, 2011. DOI: 10.5433/1981-8920.2011v16n2p1 Acesso em: 10 fev. 2020.

LARA, M. L. G. A construção da informação no universo da linguagem na contemporaneidade. In: LARA, M. L. G.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Orgs). *Informação e contemporaneidade*: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

MORAES, M. B. A ciência da informação nos caminhos do contemporâneo. *Ponto de Acesso*, v. 7, n. 2, p. 2-24, 2013. DOI: 10.9771/1981-6766rpa.v7i2.5199 Acesso em: 06 fev. 2020.

MORAES, M. B. *As transformações dos processos de mediação da informação nos currículos de formação do bibliotecário brasileiro no contexto da Sociedade da Informação*. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-15022013-094606/pt-br.php. Acesso em 10 abr. 2013.

MOURA, A. P.; BACALGINI, B. Estudos de linguagem e a ciência da informação. *Revista Anagrama*: revista científica interdisciplinar da graduação, v. 4, n. 4. 2011. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35535/38254. Acesso em: 31 jan. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X199500 0100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2020.

SAKS, F. B. *Busca booleana*: teoria e prática. 2005. 61 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão da Informação) – Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, 2005. Disponível em: acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48319. Acesso em: 07 fev. 2020.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: htttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010.

SILVA, E. B. F. DA; SAMPAIO, D. A. O boom informacional: a tecnologia e a gênese da ciência da informação. *BiblioCanto*, v. 3, n. 2, p. 3-16, 11 dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bibliocanto/article/view/12349 Acesso em: 07 fev. 2020.

Resumos dos Artigos

Politecnia?
A palavra, seus sentidos e sua regularidade

Claudia Freitas Reis

Neste artigo, propomos um diálogo com o texto do professor Paolo Nosella de 2007, trazendo a questão do sentido da palavra *politecnia* para o campo de uma abordagem semântico-linguística, com base enunciativa e materialista. Assim, problematizamos o fato de que a palavra não está dicionarizada e que está determinada pelos sentidos de *politécnico*, *politécnica*, em suas acepções dicionarizadas. Além disso, propomos que os sentidos que se repetem a cada enunciação nos textos publicados nas pesquisas em educação e pedagogia vão construindo e determinando o sentido da palavra.
Palavras-chave: Palavra; Sentido; Politecnia; Semântica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Politécnica: Uma Análise Documental

Caroline Pinto de Oliveira Orsi
Ricardo Ribeiro

O objetivo deste ensaio teórico foi o de descortinar a relação entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a educação politécnica por meio da análise de documento balizador de suas concepções e diretrizes. Por constituir um novo e recente modelo institucional, já que sua lei de criação data de dezembro de 2008, ainda está em processo de disputa a definição de sua identidade e essa é a razão da pertinência e relevância desse tipo de reflexão. Nossas análises indicam que o modelo de educação profissional e tecnológica projetado para os IFs é a politécnica – embora não se valha desse rótulo, e esses constituem uma possibilidade de germinação desse tipo de educação no território nacional. Para tanto faz-se necessária a difusão dessas discussões e reflexões entre o corpo funcional dessas instituições, ação que foi realizada pelo "Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagem e Contemporaneidade" (GELIC) em 2018/2019.

Palavras-chave: Educação politécnica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagem e Contemporaneidade (GELIC).

O Eixo Estruturante da Docência nos Institutos Federais: Politecnia e Formação Omnilateral como Referencial Necessário em Tempos de Retrocessos Educacionais

Jeferson Anibal Gonzalez
Michele Cristine da Cruz Costa

O presente trabalho propõe uma reflexão crítica acerca da formação e do trabalho docente em geral e especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), apontando a politecnia e a omnilateralidade como eixo norteador da docência embasada no materialismo histórico-dialético. Pretende-se, assim, contribuir com a construção de uma proposta de resistência e superação da deslegitimação social e cultural dos professores por uma formação cada vez mais aligeirada, muitas vezes em cursos a distância que funcionam como verdadeiros caça-níqueis, pauperização e esvaziamento do trabalho docente por meio da perseguição ideológica, controle e imposições.
Palavras-chave: Formação e trabalho docente; Neoliberalismo e neoconservadorismo; Politecnia e Omnilateralidade.

Do Ensino Médio Integrado à Educação Politécnica: Perspectivas e Desafios no IFSP

Cíntia Magno Brazorotto

O presente texto analisa a política voltada à implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), no âmbito do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e almeja debater as possibilidades e obstáculos à efetiva integração curricular, na perspectiva da educação politécnica. Ancora-se em duas pesquisas qualitativas, realizadas por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com profissionais e docentes do IFSP, de forma a compreender a percepção desses agentes sobre os princípios e fundamentos da política. Por meio de um resgate histórico buscou-se apresentar as principais características da educação profissional no Brasil e possibilidades e obstáculos na implantação do EMI na instituição. Constata-se que há desafios institucionais para efetivamente integrar as partes dos ensinos geral e técnico no currículo, mas há caminhos possíveis de se percorrer na direção da almejada politecnia.

Palavras-chave: Educação profissional; Ensino Médio Integrado; Educação Politécnica; Política Educacional.

Apontamentos sobre Ensino da Arte Literária

Rafhael Borgato
Juliana Oliveira Leitão

Este ensaio debruça-se sobre a ideia de literatura como um direito humano, conforme exposta por Antonio Candido, e a partir disso problematiza a questão da leitura e do acesso ao texto literário no Brasil, tomando a escola como espaço fundamental para o desenvolvimento teórico-prático das especificidades da leitura de literatura. Abordam-se as diferenças de ponto de partida dos educandos, conforme expressas por Pierre Bordieu no conceito de "capital cultural" e são demonstradas a desigualdade de formação, acesso à leitura e nível de leitura por meio de pesquisas recentes sobre o tema. São, então, analisadas diferentes perspectivas pedagógicas de trabalho com o texto literário, demonstrando-se, por fim, a relevância da pedagogia histórico-crítica como uma proposta coerente para a verdadeira acumulação de capital cultural e formulação de juízo crítico frente à realidade social e, portanto, para a concretização do direito à literatura e à humanização proporcionada por esta forma de arte.
Palavras-chave: Ensino de literatura; Materialismo histórico-dialético; Pedagogia histórico-crítica; Capital Cultural; Literatura como direito.

Linguagem e Contemporaneidade sob a Perspectiva da Ciência da Informação

Marcel Pereira Santos
Cintia Almeida da Silva Santos

O estudo objetivou realizar um levantamento de artigos na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI). O percurso metodológico compreendeu uma investigação exploratória com foco na intersecção entre os termos pesquisados e a Ciência da Informação. Os resultados e discussões apontaram para a relevância de uma das vertentes da Ciência da Informação, que é a Organização da Informação e do Conhecimento. Concluiu-se que no preâmbulo da BRAPCI foi identificada uma quantidade considerável de artigos que discutem sobre a temática, contudo, é salutar ampliar o recorte investigativo para demais bases de dados, no intuito de ratificar ou refutar o apontamento do estudo sumariamente apresentado, assim como também ampliar as análises sobre a temática aqui abordada.

Palavras-chave: Ciência da Informação; Linguagem; Contemporaneidade; BRAPCI.

Sobre os Autores

CLAUDIA FREITAS REIS – Doutora e mestre em Linguística pela Unicamp, graduada em Letras pela UFSCar. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Araraquara (ARQ). claudia.reis@ifsp.edu.br

CAROLINE PINTO DE OLIVEIRA ORSI - Geógrafa, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Araraquara (ARQ). caroline.orsi@ifsp.edu.br

RICARDO RIBEIRO - Cientista Social e Político pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr). ricardo.ribeiro@unesp.br

JEFERSON ANIBAL GONZALEZ – Mestre e Doutorando na Faculdade de Educação da UNICAMP. Graduado em Pedagogia pela FFCLRP/ USP Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus - Campus Hortolândia. jeferson.gonzalez@ifsp.edu.br

MICHELE CRISTINE DA CRUZ COSTA - Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação Escolar FCLAr/UNESP. Graduada em Pedagogia FFCLRP/ USP. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Sertãozinho. michele.cristine@ifsp.edu.br.

CÍNTIA MAGNO BRAZOROTTO - Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) – área: Educação/Pedagogia - no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Campos do Jordão. E-mail: cbrazorotto@ifsp.edu.br

RAFHAEL BORGATO - Doutor em Estudos Literários pela UNESP. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Araraquara (ARQ), na área de Letras – (português/inglês). r.borgato@ifsp.edu.br

JULIANA OLIVEIRA LEITÃO - Graduada em Artes Visuais, mestre e doutoranda em educação escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora de Ensino Básico, Técnico e

Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Araraquara (ARQ), na área de Arte. juliana.leitao@ifsp.edu.br

MARCEL PEREIRA SANTOS - Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana del Paraguay. Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela UFSCar. Bacharel em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela USP - Ribeirão Preto. Bibliotecário-Documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Araraquara. marcelsantos@ifsp.edu.br

CINTIA ALMEIDA DA SILVA SANTOS - Pós-doutoranda no Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da da Universidade de São Paulo. Doutora e mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela UFSCar, Bacharel em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela UFSCar. Bibliotecária-Documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Araraquara. cintia@ifsp.edu.br

A presente obra é fruto das discussões realizadas, em 2019, pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem e Contemporaneidade (GELIC) – que se caracteriza por ter a linguagem como o eixo do olhar de seus integrantes para as mesmas questões. Tratam-se de trabalhos atuais para a discussão de questões sobre a educação contemporânea: reflexão sobre a palavra politecnia – conceito central na maioria dos trabalhos dessa coletânea; a relação entre as concepções e diretrizes dos Institutos Federais (IFs) e os preceitos da politecnia; a formação e atuação docente nos IFs; a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) e a implementação do ensino politécnico nos IFs; a relevância do trabalho com a pedagogia histórico-crítica na escola para o ensino da literatura, da prática de leitura e o acesso ao texto literário; a atualidade de trabalhos que tratam de linguagem, contemporaneidade e informação. A proposta de agregar uma multiplicidade de vozes e interesses que levou à construção do GELIC, foi por esse olhar que construímos este livro e será com ele que acompanharemos seus desdobramentos.

Democratizando a publicação
15 ANOS
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-5869-214-0