FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DAS ARTES PARA ALÉM DA FORMAÇÃO TECNICISTA

Marcos de Souza Machado [1]

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, esperávamos encontrar um curso voltado essencialmente à instrumentalização docente, organizado em torno de competências técnicas e de exigências específicas dos diferentes eixos tecnológicos. Vínhamos de uma trajetória marcada pela atuação no campo da Educação Infantil e do teatro, e associávamos a EPT, de modo simplificado, a uma perspectiva excessivamente tecnicista. O percurso formativo revelou-se distinto: o contato com o conceito de formação omnilateral provocou um deslocamento significativo em nossa compreensão sobre o campo, evidenciando que a EPT, em seus fundamentos teóricos e normativos, não se reduz à formação instrumental, mas se propõe a integrar dimensões científicas, técnicas, culturais, éticas e estéticas da formação humana.

Esse deslocamento não é apenas biográfico, ainda que tenha nascido de uma trajetória pessoal concreta. Ele expressa uma tensão histórica que atravessa a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil desde sua constituição: a oscilação entre projetos formativos voltados à preparação instrumental para o mercado de trabalho e propostas que defendem a formação humana integral dos sujeitos. Em Frigotto (2012) e Ciavatta (2005), essa oscilação é lida como dualidade histórica entre formação técnica e formação geral, uma fratura produzida e reproduzida ao longo de décadas, que atribuiu a diferentes grupos sociais destinos formativos distintos conforme sua posição na divisão social do trabalho. Reconhecer essa dualidade como construção histórica, e não como ordem natural das coisas, é o que nos permite compreender por que a defesa da formação integral

[1] Mestre em Artes pelo PROFARTES/UFBA; Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSertãoPE; Licenciado em Pedagogia pela UFBA; Professor de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Feira de Santana, Bahia; Tutor da Licenciatura em Teatro EAD da UFBA. machando1@gmail.com.

na EPT carrega, sempre, um componente de disputa que se manifesta concretamente na organização curricular das instituições: quando a dimensão técnica se torna exclusiva, as dimensões éticas, culturais, estéticas e críticas da experiência educativa são deslocadas para a margem do currículo, como se fossem complementos dispensáveis e não partes constitutivas da formação de qualquer sujeito trabalhador.

É nesse cenário que a Arte assume relevância singular. Compreendida como campo plural de linguagens, entre elas a música, as artes visuais, a dança e o teatro, ela constitui um modo de produção de sentidos, de expressão simbólica e de elaboração da experiência humana, e não um conjunto de técnicas ou conteúdos acessórios a serem agregados ao currículo quando sobra tempo. Moura (2008) já apontava que a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura constitui horizonte necessário para uma formação que não reduza o sujeito a sua função produtiva, e essa articulação nos parece ainda mais urgente diante de um mundo do trabalho que exige criatividade, adaptabilidade e pensamento crítico em intensidade crescente. A variação de formatos em que a arte pode aparecer na EPT, seja em cursos técnicos da área cultural, seja em projetos integradores ou ações extensionistas, não é neutra, e é dela que nasce a pergunta que orienta este trabalho: que lugar as diferentes linguagens artísticas ocupam na formação docente e na concepção de formação profissional que sustenta tais propostas, sobretudo quando se considera a defesa de uma formação humana integral que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis do processo educativo?

Este trabalho tem como objetivo discutir as contribuições das artes, com ênfase no teatro, para a ampliação das experiências formativas na Educação Profissional e Tecnológica, a partir de um relato de experiência vivenciado na Especialização em Docência na EPT do IFSertãoPE. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter (auto)biográfico e documental, que articula nossa trajetória de formação no campo do teatro com a análise do Projeto Pedagógico do referido curso. Não se trata de uma crítica denunciativa à proposta formativa analisada, mas de uma reflexão situada, organizada a partir de uma constatação simples e, ao mesmo tempo, reveladora: embora o curso enfatize a formação humana integral como horizonte, a dimensão artística não aparece explicitamente como eixo estruturante de sua matriz curricular, emergindo apenas de forma transversal nas discussões sobre cultura, formação humana e práticas pedagógicas integradoras. É a partir dessa constatação, e do desejo de compreendê-la em suas causas e possibilidades, que se organiza a reflexão que segue.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter reflexivo e interpretativo, fundamentada na abordagem (auto)biográfica. Partimos do entendimento de que a formação docente pode ser analisada a partir da articulação entre experiência vivida e referenciais teóricos que a sustentam, reconhecendo o sujeito como produtor de saberes sobre sua própria trajetória formativa, e não apenas como destinatário passivo de um percurso curricular. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001), ocupa-se de compreender significados, motivações e processos que não podem ser reduzidos a dados quantitativos, sendo especialmente adequada a investigações que envolvem identidade, experiência e formação. É precisamente por isso que ela se mostra coerente com o objeto deste trabalho: analisar o lugar da arte em uma proposta formativa exige reconhecer a experiência como fonte legítima de conhecimento sobre a docência.

A pesquisa (auto)biográfica constitui-se como eixo metodológico central, por permitir compreender os processos de constituição da identidade docente no interior de experiências formativas situadas. Conforme destacam Passeggi, Souza e Vicentini (2011), as narrativas autobiográficas configuram práticas de formação e profissionalização docente, pois possibilitam ao educador reconhecer-se como sujeito histórico e interpretar criticamente sua trajetória. Além da dimensão narrativa, o estudo incorpora análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e das ementas das unidades temáticas que compõem sua matriz curricular, buscando identificar de que maneira a dimensão artística aparece, explicitamente ou de forma implícita, nas diretrizes e conteúdos abordados. A análise documental, segundo Cellard (2008), permite compreender concepções e intencionalidades presentes em textos institucionais, revelando princípios formativos que nem sempre são percebidos em uma leitura superficial dos documentos. Os procedimentos envolveram leitura e sistematização dos documentos institucionais, análise interpretativa das ementas e elaboração de narrativas reflexivas sobre as experiências formativas vivenciadas, articulando narrativa e documento de modo a situar a experiência pessoal no interior de uma estrutura formativa concreta.

Cabe registrar que se trata de um estudo situado, circunscrito a uma experiência formativa específica, sem pretensão de produzir generalizações sobre a totalidade da

Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Ainda assim, entendemos que as reflexões aqui desenvolvidas podem dialogar com a formação docente na EPT de modo mais amplo, abrindo caminhos para investigações futuras em outros contextos institucionais e contribuindo para um debate que permanece necessário: o de como a dimensão artística pode deixar de ser uma presença transversal e eventual nos currículos da educação profissional para se tornar parte constitutiva de uma formação humana de fato integral.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil não nasceu como campo neutro. Sua constituição histórica é marcada por escolhas políticas que definiram, em cada momento, quem deveria receber qual tipo de formação, e com que finalidade. A dualidade entre formação geral e formação técnica, longe de ser uma divisão meramente pedagógica, expressa uma divisão social mais profunda: a que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, atribuindo a cada grupo social um destino formativo correspondente à sua posição na estrutura produtiva. Frigotto (2012) situa essa dualidade no interior das contradições do capitalismo e de sua relação com a educação, argumentando que a escola, quando organizada sob a lógica da acumulação, tende a reproduzir a fragmentação que o próprio modo de produção impõe ao sujeito trabalhador. Reconhecer esse substrato histórico é condição para compreender por que a defesa da formação humana integral na EPT não é uma reivindicação ingênua, mas uma posição política e pedagógica com implicações concretas para a organização curricular.

É nesse quadro que emerge o conceito de formação omnilateral, central para este trabalho. Diferentemente da formação unilateral, que reduz o sujeito a uma de suas dimensões, a perspectiva omnilateral busca a superação da fragmentação histórica imposta ao trabalhador, integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos indissociáveis de um processo formativo que reconhece o ser humano em sua totalidade. Moura (2008) desenvolve essa perspectiva no campo específico da EPT, argumentando que a educação profissional não pode se restringir à preparação para o exercício de funções produtivas, mas deve constituir-se como espaço de reintegração das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da arte. Desse modo, a formação integral deixa de ser apenas um horizonte ético e se torna critério concreto de avaliação das propostas

curriculares: um currículo que não contempla a dimensão cultural e estética do sujeito não é apenas incompleto do ponto de vista humanístico, é contraditório com os próprios fundamentos que a EPT afirma defender.

Ciavatta (2005) aprofunda essa discussão ao tratar da escola e do trabalho como lugares de memória e de identidade, destacando que a formação integrada implica reconhecer que os sujeitos que chegam à EPT carregam histórias, saberes e experiências culturais que não podem ser descartados em nome de uma eficiência produtiva estreita. A integração, nesse sentido, não é apenas curricular, mas epistemológica: trata-se de reconhecer que o conhecimento técnico e o conhecimento humanístico não são esferas separadas da vida humana, mas dimensões que se interpenetram na experiência concreta de qualquer trabalhador. Essa compreensão tem implicações diretas para o lugar das artes no currículo da EPT, pois sugere que a exclusão ou marginalização da dimensão artística não é uma opção neutra, mas uma decisão que aprofunda a fragmentação que a própria EPT declara querer superar.

O trabalho como princípio educativo, formulado por Ramos (2023) em diálogo com a tradição marxista da educação, oferece outro ângulo de entrada para essa discussão. Compreender o trabalho como princípio educativo não significa subordinar a educação às demandas do mercado, mas reconhecer que a atividade humana transformadora do mundo natural e social é o fundamento a partir do qual os seres humanos produzem conhecimento, cultura e arte. Nessa perspectiva, arte e trabalho não são campos opostos, um pertencente ao ócio e outro à necessidade, mas expressões complementares da mesma capacidade humana de criar, transformar e dar sentido à experiência. Sustentar essa articulação no interior da EPT significa recusar tanto o tecnicismo que reduz o trabalhador a suas funções produtivas quanto o estetismo que desconecta a arte de seus vínculos com a vida social e o mundo do trabalho.

É nesse entrecruzamento que o teatro emerge como linguagem formativa de particular relevância para a EPT. O teatro não opera apenas com conteúdos, mas com presenças: envolve corpo, escuta, imaginação, coletividade, conflito e simbolização, mobilizando dimensões do sujeito que dificilmente são alcançadas por metodologias centradas exclusivamente na transmissão de informações técnicas. Lemos Junior et al. (2022), em mapeamento de dissertações e produtos educacionais sobre arte na EPT, evidenciam que a inserção de linguagens artísticas nos processos educativos da educação profissional contribui para ampliar as dimensões culturais, estéticas e críticas da

formação, ao promover experiências que articulam expressão, escuta, imaginação e problematização da realidade. Nesse sentido, o teatro não precisa ocupar uma disciplina específica no currículo para exercer sua função formativa: ele pode aparecer de modo orgânico em projetos integradores, em situações de pesquisa e extensão, em práticas que articulem cultura, ciência e tecnologia, tornando-se linguagem mediadora entre o saber técnico e a experiência humana mais ampla.

Por fim, cabe situar o conceito de experiência que atravessa este trabalho. Larrosa (2002) distingue experiência de informação, de opinião e de trabalho, afirmando que a experiência é aquilo que nos acontece, e não apenas o que acontece ao nosso redor. Trata-se de uma distinção que tem implicações pedagógicas profundas: nem todo contato com a arte produz experiência estética, assim como nem toda aula sobre formação integral produz compreensão real do que isso significa. O que produz experiência é o encontro que deixa marca, que desloca, que transforma o sujeito que o atravessa. É com essa compreensão que narramos, na seção seguinte, a experiência formativa vivenciada na especialização em Docência na EPT, buscando não apenas descrever o percurso, mas compreender o que, nele, nos aconteceu de fato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chegar à Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica com uma trajetória construída entre a Pedagogia e o teatro significava carregar, desde o início, uma tensão produtiva: a de quem vem de um campo marcado pela expressão, pela coletividade e pela experiência estética e se insere em um espaço formativo historicamente associado à racionalidade técnica e à instrumentalização profissional. Essa tensão não se desfez ao longo do curso, mas se complexificou, e é dessa complexificação que nascem as reflexões aqui apresentadas. O percurso formativo não confirmou as expectativas iniciais de tecnicismo, mas tampouco as apagou completamente: o que encontramos foi um campo em disputa, onde princípios integradores convivem com estruturas curriculares que ainda reproduzem, em alguma medida, a fragmentação que declaram superar.

Antes de analisar o percurso formativo da especialização, é necessário situar a trajetória com o teatro que constitui a lente interpretativa deste trabalho. O primeiro contato sistemático com a linguagem teatral ocorreu em 2006, em Salvador, por meio de

uma oficina realizada no CRIA, espaço de experimentação artística vinculado ao Colégio Estadual Landulfo Alves. Naquele momento, o teatro revelou-se simultaneamente exposição e abrigo: a vulnerabilidade de entrar em cena conviveu com a sensação de pertencimento a uma coletividade criadora, e essa tensão constitutiva nunca abandonou nossa relação com a linguagem. A inserção posterior em grupos teatrais, incluindo o Ereoatá Teatro de Bonecos, consolidou a compreensão de que o teatro não é ferramenta didática a ser aplicada em contextos educativos, mas linguagem artística capaz de mobilizar dimensões corporais, emocionais, éticas e cognitivas do sujeito de maneira integrada e irredutível. Essa compreensão, construída pela experiência antes de qualquer fundamentação teórica, é o que tornou a especialização em EPT um espaço de diálogo e não apenas de formação unidirecional.

O primeiro deslocamento significativo no interior do curso ocorreu no contato com as disciplinas dedicadas à relação entre trabalho e educação. Ali, a compreensão de que a dualidade histórica entre formação geral e formação técnica não é uma divisão natural, mas uma construção social e política, reorganizou nossa leitura sobre a presença ou ausência das linguagens artísticas na EPT. Quando a educação se prende ao imediato e ao utilitário, a arte tende a ser deslocada para o suplementar, para o que se faz quando sobra tempo ou quando um professor especialmente motivado decide incluí-la. Quando a formação assume a integralidade como horizonte real, a arte volta a ser reconhecida como linguagem constitutiva da experiência humana e social. Essa distinção, que parecia abstrata antes do curso, tornou-se concreta ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso e as ementas das unidades temáticas que compõem sua matriz curricular.

O segundo deslocamento ocorreu nas disciplinas de Trabalho–Educação II, dedicadas à formação integral, à politecnia e à omnilateralidade. Foi ali que o conceito de integralidade deixou de ser apenas um enunciado formalmente correto e passou a funcionar como categoria analítica capaz de organizar a leitura das políticas, das práticas e dos currículos. A compreensão de que a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura não é orientação didática, mas projeto político-pedagógico que disputa sentidos dentro da escola e da sociedade, produziu em nós um efeito que só pode ser descrito como reorganização do pensamento. Ao mesmo tempo, emergiu uma tensão decisiva que não nos abandonou: é possível defender a formação integral e, ainda assim, operar uma prática fragmentada, seja pela estrutura disciplinar, seja pelas condições de trabalho, seja pelas culturas institucionais já naturalizadas. Essa tensão não enfraquece o projeto integrador,

mas o torna mais exigente consigo mesmo, pois evidencia que afirmar princípios não é suficiente — é preciso rastrear como eles se materializam ou deixam de se materializar nas escolhas concretas de organização do ensino.

A análise dos documentos institucionais revelou que o curso organiza sua proposta formativa em torno de princípios como formação humana integral, articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e práticas pedagógicas integradoras. Esses princípios aparecem com clareza nos objetivos do PPC e orientam a estruturação das dez unidades temáticas distribuídas ao longo dos três módulos. Contudo, ao examinarmos as ementas e as bibliografias das disciplinas em busca de referências explícitas à arte, à formação sensível ou às linguagens expressivas, o resultado foi revelador: a dimensão artística não aparece como componente estruturante da matriz curricular, surgindo de forma transversal e, em geral, subordinada às discussões sobre cultura e formação humana, sem ganhar densidade própria. Quando aparece, é como menção à cultura como dimensão da formação integral, não como campo específico de conhecimento e prática com saberes, linguagens e metodologias próprias. Esse silêncio nos documentos não é acidental, mas sintomático de uma tensão que o campo ainda não resolveu: a de como traduzir em organização curricular concreta aquilo que se afirma como princípio.

A análise das unidades temáticas permite, no entanto, identificar brechas significativas. A disciplina dedicada às práticas educativas integradoras na EPT foi a que mais se aproximou de uma abertura explícita para as linguagens artísticas, ao discutir que integração curricular exige intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e coerência metodológica, e não apenas a justaposição de conteúdos de áreas distintas. Nesse espaço, o teatro emerge como possibilidade orgânica: não como disciplina autônoma a ser inserida no currículo, mas como linguagem integradora capaz de mediar a relação entre teoria e prática, entre saber técnico e experiência cultural. De modo semelhante, a disciplina sobre permanência e êxito discente abriu caminho para compreender que a dimensão expressiva pode atuar como estratégia concreta de vínculo formativo, posto que estudantes permanecem quando encontram sentido, pertencimento e linguagens para elaborar sua experiência, e o teatro, ao promover trabalho coletivo, visibilidade, autoria e escuta, responde a essas necessidades de maneira que poucos outros recursos pedagógicos conseguem alcançar.

A disciplina dedicada a projetos pedagógicos, planejamento e avaliação na EPT trouxe uma contribuição que se revelou central para nossa reflexão: o currículo não se

limita a princípios declarados em documentos oficiais, mas se materializa em escolhas concretas de organização do ensino, na definição das disciplinas, da carga horária, das metodologias adotadas e dos critérios de avaliação. Nesse sentido, aquilo que não aparece explicitamente nos documentos curriculares também produz efeitos na formação dos estudantes, ao delimitar quais saberes e práticas são priorizados ou permanecem à margem do processo formativo. Esse argumento desloca a reflexão de um plano declaratório para um plano operacional: não basta afirmar que a formação integral é o horizonte da EPT se os instrumentos de planejamento, as estratégias de avaliação e os critérios de organização do tempo pedagógico não expressam essa afirmação em escolhas concretas. Para as linguagens artísticas, isso significa que sua inserção na EPT exige ser traduzida em linguagem institucional, em planos de ensino, em projetos formalizados, em critérios avaliativos coerentes com processos criativos — caso contrário, ela permanece como intenção individual de um professor sensibilizado, e não como projeto pedagógico coletivo.

A experiência formativa vivenciada ao longo do curso evidenciou também que a defesa das linguagens artísticas na EPT exige mais do que convicção estética ou sensibilidade pedagógica individual. Ela exige, como já indicamos, linguagem institucional. Defender arte na EPT significa saber traduzi-la em projetos pedagógicos formalizados, em práticas interdisciplinares justificadas por objetivos formativos reconhecíveis nos documentos do curso, em critérios avaliativos coerentes com processos criativos e coletivos. Essa compreensão não enfraquece a defesa da arte, mas a torna mais responsável e mais eficaz: o teatro, quando assumido como linguagem formativa no interior da EPT, não combina com avaliação puramente classificatória, não combina com fragmentação curricular absoluta e não combina com uma concepção de conhecimento reduzida ao acúmulo de informação. Assumir a arte na EPT é, portanto, assumir também uma posição sobre currículo, sobre avaliação e sobre o tipo de sujeito que a educação profissional pretende formar.

Ao final do percurso formativo, o deslocamento mais profundo não foi conceitual, mas de posicionamento. Chegamos ao curso com a expectativa de encontrar um campo excessivamente técnico e saímos com a compreensão de que a EPT é um território de disputas históricas, políticas e epistemológicas, em que a defesa da formação humana integral é, ao mesmo tempo, conquista consolidada nos documentos e desafio permanente na prática. Nossa trajetória no teatro, que antes parecia um acréscimo externo à formação

pedagógica, revelou-se, ao longo do curso, uma lente interpretativa privilegiada para compreender o que está em jogo nessa disputa: o teatro nos ensina, pela experiência, que o sujeito não se forma em partes isoladas, que corpo, linguagem, cultura, pensamento e trabalho são dimensões indissociáveis de qualquer processo formativo que se pretenda integral. Nesse sentido, a especialização não apenas ampliou nossa compreensão teórica sobre a EPT, mas consolidou um posicionamento ético e pedagógico diante do campo, orientado pela convicção de que a formação humana integral não é uma utopia decorativa, mas uma tarefa concreta e urgente.

A síntese do percurso aponta para um conjunto de possibilidades concretas de integração das linguagens artísticas na EPT, que emergem não como prescrição externa, mas como consequência lógica dos próprios princípios que o campo afirma. O fortalecimento de projetos integradores que incorporem o teatro e outras linguagens artísticas como mediação crítica do mundo do trabalho constitui uma primeira via, especialmente potente em contextos onde a articulação entre ensino, pesquisa e extensão já é valorizada institucionalmente. A construção de práticas avaliativas mais formativas, coerentes com processos criativos e com o trabalho coletivo, representa uma segunda via igualmente necessária, pois sem avaliação compatível a presença da arte no currículo tende a permanecer marginal. A inclusão explícita da dimensão estética como componente do planejamento docente, dialogando com o princípio da formação integral que orienta a própria EPT, é o que pode fazer com que a arte deixe de depender da iniciativa isolada de professores sensibilizados e passe a integrar o projeto pedagógico coletivo da instituição. Nenhuma dessas vias é simples de percorrer, mas todas elas já encontram respaldo nos fundamentos que a Educação Profissional e Tecnológica, em seus documentos e em sua história de resistência, declara defender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de uma constatação simples e, ao mesmo tempo, reveladora: embora o curso de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do IFSertãoPE afirme a formação humana integral como horizonte ético-político de sua proposta formativa, a dimensão artística não aparece explicitamente como componente estruturante de sua matriz curricular. Essa constatação não foi tomada como crítica denunciativa, mas como ponto de partida para uma reflexão situada, que articulou a

trajetória formativa do autor no campo do teatro com a análise documental do PPC e das ementas das disciplinas que compõem o curso. O percurso revelou que a tensão entre o que se declara e o que se pratica não é exclusiva deste curso em particular, mas expressa uma contradição histórica mais ampla que atravessa a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: a dificuldade de traduzir em organização curricular concreta os princípios integradores que o campo afirma como fundamento. Ao final do percurso, o deslocamento mais significativo não foi apenas conceitual: consolidou-se a convicção de que a dimensão estética, e de modo particular o teatro como linguagem formativa, pode contribuir de maneira consistente para a materialização do princípio da integralidade defendido pela EPT.

A análise das unidades temáticas evidenciou que a formação proposta pelo curso enfatiza dimensões fundamentais da docência na EPT, como a relação entre trabalho e educação, a formação humana integral e as práticas pedagógicas integradoras. Contudo, a arte não aparece de forma explícita como componente estruturante, emergindo apenas quando as discussões sobre cultura e formação humana criam brechas para sua entrada. Esse silêncio, como buscamos demonstrar, não é casual: ele expressa a dificuldade de fazer com que princípios declarados nos documentos institucionais se traduzam em escolhas curriculares concretas. As brechas identificadas indicam, ao mesmo tempo, que há espaço real para que as linguagens artísticas ganhem presença mais explícita na formação docente para a EPT, desde que sustentadas por intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e coerência avaliativa, condições sem as quais a arte permanece dependente da iniciativa isolada de professores sensibilizados e não se torna projeto pedagógico coletivo.

Por fim, este trabalho reafirma que a defesa das linguagens artísticas na Educação Profissional e Tecnológica não é uma reivindicação exterior ao campo, mas uma consequência lógica de seus próprios fundamentos. Se a EPT se orienta pela omnilateralidade, se declara comprometida com a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e se reconhece o sujeito trabalhador em sua totalidade histórica, social e cultural, então a exclusão ou marginalização da arte em seus currículos é uma contradição interna que o próprio campo precisa enfrentar. O teatro, em particular, nos ensina pela experiência o que a teoria afirma como princípio: que o sujeito não se forma em partes isoladas, que corpo, linguagem, imaginação e pensamento crítico são dimensões indissociáveis de qualquer processo formativo que se pretenda

verdadeiramente integral. Assumir esse ensinamento na organização da EPT é, ao mesmo tempo, um ato pedagógico e um ato político, coerente com a história de resistência que o campo carrega e com o futuro que declara querer construir.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação humana integral; Artes; Teatro; Docência.

REFERÊNCIAS

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al*. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LEMOS JUNIOR, Wilson; COSTA, Bruno Amaral da; SANTOS, Raina Costa; RODRIGUES, Daniel Silva. Arte na Educação Profissional e Tecnológica: um panorama das dissertações e produtos educacionais defendidos no ProfEPT do IFPR. **Revista Vértices**, v. 24, n. 2, p. 397–417, 2022. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16981. Acesso em: 30 jun. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4–30, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. 1–14, e15279, jun. 2023.