



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ADOLFO MARTINS DA SILVA

FORMAÇÃO OMNILATERAL NO IFG: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO
DOCENTE SOBRE SUAS PRÁTICAS FORMATIVAS

ANÁPOLIS-GO

2022

ADOLFO MARTINS DA SILVA

FORMAÇÃO OMNILATERAL NO IFG: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO
DOCENTE SOBRE SUAS PRÁTICAS FORMATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Câmpus Anápolis do Instituto Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira.

ANÁPOLIS-GO

2022

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

S586f Silva, Adolfo Martins da
Formação omnilateral no IFG: um estudo a partir da percepção docente sobre suas práticas formativas. / Adolfo Martins da Silva - 2022.
159 f.; il. color.

Orientador: Dr. Alessandro Silva de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Formação integrada omnilateral. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Percepção docente. I. Oliveira, Alessandro Silva de. II. IFG, Campus Anápolis. III. Título.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO
E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Webconferência)**

No dia 28 (vinte e oito) do mês de junho do ano de 2022, às 09 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "**Formação omnilateral no IFG: um estudo a partir da percepção docente sobre suas práticas formativas**" e do Produto Educacional "**Os sentidos da integração no Ensino Médio Integrado: Pressupostos e relatos**", de autoria de **ADOLFO MARTINS DA SILVA**, orientado pelo Prof. Dr. **Alessandro Silva de Oliveira**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência do Orientador, Prof. Dr. **Alessandro Silva de Oliveira - IFG/ProfePT**, a Banca Examinadora teve como Avaliadores Externos o Prof. Dr. **Wesley Fernandes Vaz**, da Universidade Federal de Jataí (UFJ) e o Prof. Dr. **Thiago Henrique Barnabé Corrêa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)** e como Avaliadora Interna a Profª. Drª. **Cláudia Helena dos Santos Araújo - IFG/ProfePT**, docente credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT).

Em sessão pública transmitida pela Plataforma Google Meet, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pelo mestrando, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala virtual separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública, para proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProfePT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **Aprovação** da Dissertação e do Produto Educacional de **Adolfo Martins da Silva**.

Anápolis-GO, 28 de junho de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dr. Alessandro Silva de Oliveira - IFG/ProfePT (Orientador e Presidente da Banca)
2. Drª. Cláudia Helena dos Santos Araújo - IFG/ProfePT
3. O presidente da Banca assina a Ata por: Dr. Wesley Fernandes Vaz - UFJ*
4. O presidente da Banca assina a Ata por: Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa - UFTM*
5. Adolfo Martins da Silva - Discente do ProfePT

*O presidente da Banca foi autorizado a fazer a transcrição da avaliação e assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome do Prof.Dr. Wesley Fernandes Vaz e Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa.

Documento assinado eletronicamente por:

- Adolfo Martins da Silva, TÉCNICO EM AUDIOVISUAL, em 28/06/2022 13:59:27.
- Claudia Helena dos Santos Araujo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 28/06/2022 13:25:08.
- Alessandro Silva de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 28/06/2022 12:34:00.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/06/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 297759

Código de Autenticação: c2c9cef61d





INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: | _____ |

Nome Completo do Autor: ADOLFO MARTINS DA SILVA

Matrícula: 20192060150022

Título do Trabalho: FORMAÇÃO OMNILATERAL NO IFG: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE SUAS PRÁTICAS FORMATIVAS

Autorização - Marque uma das opções

- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data 15/08/23 (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☒ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 01/08/2022.
Local Data

Adolfo m. Silva

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pelos meios para o alcance dos meus objetivos. À família pelo apoio e incentivo às minhas realizações. Aos professores (as) do profEPT pelo empenho e atenção em atender às minhas dúvidas e demandas durante o curso. À Lucimar Alves de Oliveira, secretária do ProfEPT, pela solicitude no atendimento às demandas administrativas. Aos colegas de curso pela amizade, camaradagem, cooperação e incentivo. Ao meu orientador, professor Dr. Alessandro Silva de Oliveira pela paciência e dedicação em conduzir os meus passos nesta caminhada. Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, Professora Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo - IFG; Professor Dr. Wesley Fernandes Vaz - UFG; Professor Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa - UFTM; pelas valiosas contribuições para a realização deste trabalho. Aos participantes da pesquisa pela confiança e disponibilidade para participar deste trabalho. À coordenadora do Curso de Edificações, Professora Dra. Pammila Japiassú Corrêa por colaborar com informações importantes sobre o curso pesquisado.

Como formação Humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo principal analisar a percepção dos docentes sobre as possíveis influências da concepção de formação omnilateral em suas práticas formativas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir do Curso Técnico Integrado em Edificações ofertado no IFG- Câmpus Aparecida de Goiânia. A fundamentação teórica está baseada na perspectiva de síntese entre formação básica e formação para o trabalho, mediante a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões indissolúveis da formação humana, considerando o trabalho como princípio educativo e práxis humana. Nessa perspectiva, o referencial teórico utiliza contribuições dos autores Acacia Kuenzer, Antonio Gramsci, Dante Moura, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Mario Manacorda, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Sílvia Maria Manfredi dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de campo articulada a uma análise documental. A pesquisa de campo envolveu 12 docentes que atuam no Curso Técnico Integrado em Edificações do Câmpus Aparecida de Goiânia, enquanto a análise documental teve como corpus o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFG e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de edificações. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com um roteiro de cinco perguntas. As respostas foram analisadas qualitativamente através da técnica de triangulação. A relevância da pesquisa está na possibilidade de contribuir para reflexão dos problemas históricos que envolvem a formação profissional na educação básica e mais especificamente do projeto de Ensino Médio Integrado (EMI) que vem sendo construído desde 2012 no IFG Câmpus Aparecida de Goiânia. Neste âmbito, procuramos intervir pela constituição de um produto educacional na forma de e-book que terá como destinatários todos os sujeitos educativos, visando contribuir com o desenvolvimento da perspectiva de formação integrada omnilateral no âmbito do EMI. Os resultados indicam que em geral os participantes possuem uma compreensão ainda fragmentária da perspectiva de formação omnilateral, cujos pressupostos emergem ainda bem dispersos nas suas visões e, também, nas descrições das suas práticas docentes. Isto confirma a hipótese inicial de que, a concepção de formação integrada omnilateral exerce pouca influência nas práticas formativas dos participantes da pesquisa. Os resultados indicam, também, que a perspectiva de formação omnilateral é propugnada no PPPI do IFG e está consubstanciada na proposta de ensino médio integrado do curso de edificações. Porém, constatou-se uma fraca participação dos docentes em atividades de formação continuada, visando ao desenvolvimento de uma práxis formativa na perspectiva omnilateral, acusando a existência de poucas iniciativas institucionais dedicadas a esse objetivo.

Palavras-Chave: Formação Integrada Omnilateral. Educação Profissional e Tecnológica. Percepção dos Docentes.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to analyze the teachers' perception about the possible influences of the omnilateral education concept in their pedagogical practices in the scope of Vocational and Technological Education, from the Integrated Technical Construction Course offered in Aparecida de Goiânia at Instituto Federal de Goiás (IFG). The theoretical foundation is based on the perspective of synthesis between basic education and education for work, through the integration of work, science and technology and culture as indissoluble dimensions of human formation, considering work as an educational principle and human praxis. From this perspective, the theoretical framework uses contributions from the authors Acacia Kuenzer, Antonio Gramsci, Dante Moura, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Mario Manacorda, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Sílvia Maria Manfredi, among others. It is a field research articulated with a documental analysis. The first involved 12 professors who work in the mentioned course. The documental analysis had as corpus the Institutional Political Pedagogical Project (IPPP) of the IFG and the Pedagogical Project of the Course (PPC) of the construction course. The instrument used for data collection was a semi-structured interview with a five-question script. The answers were qualitatively analyzed using the triangulation technique. The relevance of the research lies in the possibility of contributing to the reflection of the historical problems that involve professional training in basic education and more specifically of the Integrated High School project that has been built since 2012 at the IFG, campus Aparecida de Goiânia. In this context, we seek to intervene by creating an educational product in the form of an e-book that will be addressed to all educational subjects, with the aim of contributing to the development of the perspective of omnilateral integrated education within the scope of EMI. The results indicate that, in general, the participants have a still fragmentary understanding of the omnilateral training perspective, whose assumptions emerge still well dispersed in their views and also in the descriptions of their teaching practices. This confirms the initial hypothesis that the concept of omnilateral integrated training has little influence on the training practices of research participants. The results also indicate that the perspective of omnilateral education is advocated in the IPPP of the IFG and is embodied in the proposal for an integrated secondary education of the construction course. However, there was a weak participation of teachers in continuing training activities, aiming at the development of a training practice in an omnilateral perspective, accusing the existence of few institutional initiatives dedicated to this objective.

Keywords: Omnilateral Integrated Formation. Professional and Technological Education. Teachers' perception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Articulação entre os níveis de ensino na Reforma Capanema.....	37
Figura 2 - Articulação entre os níveis de ensino, conforme a LDB/1961.....	38
Figura 3 - Ensino médio conforme a Lei n. 5.692/71.....	39
Figura 4 - Ensino Médio e Profissional, conforme o Decreto 2.208/97.....	46
Figura 5 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional.....	52
Figura 6 - Fachada do Câmpus Aparecida de Goiânia.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas norteadoras da análise documental.....	81
Quadro 2 - Correlação entre pressupostos, perguntas e categorias.....	82
Quadro 3 - Roteiro norteador das entrevistas semiestruturadas.....	96
Quadro 4 - Exemplo de agrupamento das respostas dos docentes.....	97
Quadro 5 - Perfil acadêmico dos docentes participantes da pesquisa.....	99
Quadro 6 - Questões de avaliação do produto educacional.....	145
Quadro 7 - Avaliação do PE realizada pelos participantes da pesquisa.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ETFs – Escolas Técnicas Federais

IFG – Instituto Federal de Goiás

IFs – Institutos Federais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MT – Ministério do Trabalho

PE– Produto Educacional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

PPPI/ IFG – Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG

PPC – Projeto Político Pedagógico do Curso

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1- TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA	19
1.1 Trabalho como princípio educativo	20
1.2 A Escola na Sociedade Capitalista	23
1.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	29
1.3.1 O ensino profissional no Império	30
1.3.2 A Educação Profissional na Primeira República	32
1.3.3 A Educação Profissional no Estado Novo.	35
1.3.4 A Educação Profissional de 1945 a 1990	38
1.4 A reestruturação da educação nos anos 1990	40
1.4.1 O projeto oficial de reforma do Ensino Médio e Técnico	44
1.5 A nova possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional	47
2- FORMAÇÃO INTEGRADA NA PERSPECTIVA OMNILATERAL	54
2.1 A integração como forma de relacionar ensino médio e educação profissional	60
2.2 A integração como relação entre parte e totalidade na proposta curricular	62
2.3 Aproximações do Ensino Médio Integrado com a perspectiva omnilateral	66
3- METODOLOGIA	73
3.1 O movimento da pesquisa	74
3.2 O lócus da pesquisa	76
3.3 O Câmpus Aparecida de Goiânia do IFG.	77
4- RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
4.1 Pressupostos da formação integrada omnilateral nas diretrizes do curso de edificações	79
4.1.1 A concepção de homem no curso de edificações	83
4. 1. 2 Relação entre formação básica e formação para o trabalho no curso de edificações	85
4. 1. 3 A concepção do trabalho como princípio educativo no curso de edificações	87
4. 1. 4 Relação entre conhecimentos gerais e específicos no curso de edificações	90
4. 1. 5 Os princípios da politecnia no curso de edificações	92
4. 2 Resultados e discussão da pesquisa de campo	95
4.2.1 Os participantes da pesquisa	98
4.2.2 As concepções dos docentes sobre formação omnilateral	99
4.2.3 A integração educação e trabalho nas práticas formativas dos docentes	108
4.2.4 Influência da concepção de formação omnilateral na prática docente	124
4.2.5 A participação docente nas discussões sobre a formação omnilateral	135
5- O PRODUTO EDUCACIONAL	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	150
ANEXO 1 Convite e questionário de avaliação do produto educacional	156
APÊNDICE - Produto Educacional - Os Sentidos da Integração no Ensino Médio Integrado: Pressupostos e Relatos	158

APRESENTAÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no período de 2020 a 2022, marcado por instabilidades e incertezas que permearam a política brasileira, notadamente na educação, saúde, meio ambiente e relações internacionais, cujas políticas públicas foram marcadas pelo viés ideológico do Governo Federal. Na Educação, assistimos à passagem de quatro ministros e uma série de ameaças aos professores em nome da ideologia de uma “escola sem partido”.¹

As investidas contra a autonomia das universidades federais e dos institutos federais que compõem a Rede Federal de Ensino foram exaustantes. Ressaltam-se, ainda, os cortes das poucas verbas para a Educação, que comprometeram a dotação orçamentária dessas instituições, dificultando a capacidade de cumprirem seu papel social com eficiência.

E não bastasse essas dificuldades de ordem política, no começo de 2020, a ameaça de uma pandemia se tornou uma realidade que logo foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), convocando os governos de todo o mundo para o enfrentamento do novo *coronavírus* (Sars-CoV-2) causador da doença que ficaria conhecida como *COVID 19*.

Em razão da necessidade de enfrentamento à pandemia, os Estados e os municípios editaram decretos, que restringiam as aglomerações e a circulação de pessoas, visando mitigar a propagação das infecções pelo novo coronavírus para não sobrecarregar o sistema de saúde. Isso forçou a paralisação das aulas presenciais por tempo indeterminado, as quais foram aos poucos retornando de forma remota. Todavia, com um grave prejuízo para a formação dos estudantes, principalmente os mais pobres, devido à falta de acesso aos recursos tecnológicos (computadores e internet) necessários para o acompanhamento das aulas no formato remoto.

Porém, é importante destacar que mesmo os alunos que dispunham dos

¹ Duarte (2018) denomina de “obscurantismo beligerante” ao avanço político-ideológico de extrema direita caracterizado por ataques ao conhecimento e à razão e contra tudo que vá de encontro ao conservadorismo ideológico e preconceituoso, com hostilidades verbais e físicas às ideias ou comportamentos considerados “imorais” e “esquerdizantes”. Nos debates sobre currículo, esse obscurantismo se manifesta, por exemplo, no movimento “escola sem partido” que em nome de uma suposta postulação de isenção e liberdade, de forma dissimulada, busca criar um ambiente de censura política e ideológica aos professores, currículos, materiais pedagógicos para submeter a escola à sua visão obscurantista e reacionária.

recursos tecnológicos para dar continuidade aos estudos, estes foram, também, afetados pelo estresse causado pela necessidade de uma brusca adaptação ao novo formato das aulas remotas, bem como, devido às privações impostas pelas exigências do distanciamento social.

Para os professores, o estresse não foi menor por conta da apressada necessidade de adaptar suas práticas formativas ao formato remoto e, ao mesmo tempo, buscar urgentemente apreender e utilizar as ferramentas digitais disponíveis para esse fim, muitas das quais eram até então desconhecidas da maioria dos profissionais da educação.

Esse novo cenário foi determinante para procedermos a um realinhamento de objetivos e consequente adaptação da pesquisa que tínhamos em curso, cujas mudanças julgamos conveniente deixar aqui registradas.

No âmbito desta pesquisa, inicialmente buscávamos estudar a influência do estágio curricular na formação da identidade profissional dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Edificações ofertado, na modalidade de Educação Profissional Tecnológica (EPT) do Ensino Médio Integrado (EMI), pelo Câmpus Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Goiás (IFG). Assim, pretendíamos desenvolver um produto educacional que pudesse contribuir com o desenvolvimento da identidade profissional dos estudantes desse curso. Desse modo, a pesquisa teria como participantes os próprios alunos do Técnico Integrado em Edificações. Porém, por conta da suspensão das aulas presenciais e, também, das atividades de estágio tivemos que mudar o foco para uma nova proposta descrita a seguir.

Nesta proposta, o objetivo principal da pesquisa situou-se em analisar a percepção dos docentes sobre as possíveis influências da concepção de formação omnilateral em suas práticas formativas no âmbito da Educação Profissional Tecnológica (EPT), a partir do Curso Técnico Integrado em Edificações ofertado no IFG Câmpus Aparecida de Goiânia.

Articulado a este objetivo principal, também, buscou-se: a) analisar se e como a concepção de formação omnilateral emerge nas diretrizes do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFG Câmpus Aparecida; b) analisar as percepções dos professores quanto à integração educação e trabalho em suas práticas formativas; c) analisar se as práticas docentes favorecem a uma formação na perspectiva da omnilateralidade; d) desenvolver um produto educacional

calcado na perspectiva omnilateral, visando contribuir na formação continuada dos docentes que atuam ou atuarão na EPT integrada ao ensino médio. Para tanto, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: Quais as percepções docentes em suas práticas formativas acerca da formação omnilateral no Curso Técnico Integrado em Edificações ofertado pelo Câmpus Aparecida de Goiânia?

O estudo partiu da hipótese de que a concepção de formação integrada omnilateral exerce pouca influência nas práticas formativas dos docentes que atuam no referido curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo articulada a uma análise documental. A pesquisa de campo envolveu 12 docentes que atuam no Curso Técnico Integrado em Edificações do Câmpus Aparecida de Goiânia. Já a análise documental teve como corpus o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFG e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do referido curso de edificações.

A pesquisa de campo serviu-se da entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados. As entrevistas pautaram-se, principalmente, nas seguintes questões norteadoras: o que os docentes pensam sobre a concepção de formação omnilateral? Como buscam relacionar as dimensões educação e trabalho em suas práticas formativas? Como a concepção omnilateral influencia suas práticas formativas e emerge no curso de edificações? Como tem sido a participação desses docentes na construção coletiva de uma práxis formativa na perspectiva omnilateral? As respostas foram analisadas qualitativamente através da técnica de triangulação.

As categorias de análise documental e das entrevistas tiveram como base os seguintes pressupostos propostos por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 108) para a organização do currículo do Ensino Médio Integrado ao ensino técnico. Para esses autores, o currículo integrado deve ser um instrumento que:

“a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;

b) vise à formação humana como síntese da formação básica e formação para o trabalho;

c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico político e cultural das ciências e das artes;

d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de

conhecimentos gerais e específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;

e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciem o caráter produtivo concreto dos primeiros;

f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.”

A opção de tomar esses pressupostos como referencial das análises apoia-se no fato desses autores defenderem a perspectiva integral, omnilateral ou politécnica do ensino médio integrado à EPT como uma solução necessária e viável para a realidade brasileira como travessia para a escola unitária. Desse modo, esses pressupostos forneceram as categorias centrais do estudo, através de uma análise qualitativa por meio de categorias nos textos que orientam as diretrizes do curso escolhido como recorte dessa pesquisa.

A escolha do Câmpus Aparecida de Goiânia como lócus da pesquisa se deu, em parte, devido ao meu exercício como servidor técnico administrativo neste local, desde abril de 2012, quando da inauguração desta unidade do IFG. Os quase 10 anos de minha atuação como técnico em audiovisual, junto ao Departamento de Áreas Acadêmicas, me propiciaram uma boa convivência com os professores e professoras dos vários cursos ofertados no Câmpus Aparecida.

Muitas foram as nossas conversas sobre questões atinentes à educação, como as que envolviam a relação professor-aluno, as práticas pedagógicas e, de maneira geral, os processos de ensino-aprendizagem. E nesse frequente diálogo com os docentes, muitas vezes emergiam alguns problemas que se configuravam como fatores intervenientes nos processos de ensino-aprendizagem e, por consequência, na qualidade da formação dos alunos.

Dessa convivência, pude perceber que os docentes possuem diferentes visões de mundo, de homem e de sociedade e, conseqüentemente do papel da escola e da educação básica e profissional. Assim, como visão inicial, percebi que existe uma concomitância de percepções. Existem docentes que concebem o EMI como uma “possibilidade” de uma formação integral dos alunos pela integração entre educação e trabalho. Enquanto outros defendem a separação entre ensino

propedêutico e profissional, sob o argumento de que muitos estudantes não exercerão a profissão, tendo como objetivo a aprovação no ENEM para uma continuidade dos estudos. Por isso, o ensino técnico deveria ser somente para aqueles que quisessem se profissionalizar. Ainda outros defendem a formação integrada, mas entendem que a mesma deve ter um caráter mais pragmático com foco no mercado de trabalho.

Neste contexto de diferentes percepções, pensamos que tais visões, mesmo que bem-intencionadas, podem produzir uma divisão velada, comprometendo a construção de identidade dos cursos da EPT ofertados pelo Câmpus do IFG Aparecida de Goiânia, impactando negativamente a formação dos alunos.

A perspectiva de formação integrada omnilateral na EPT consubstanciada no EMI há muito é discutida e defendida por vários autores.² Ressalta-se ainda que, a perspectiva de formação omnilateral é apresentada no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI/IFG) como uma política defendida pela instituição.

Desse modo, reconhecendo a concepção e contradições acerca da educação integrada omnilateral como um objeto existente no EMI, visto que alguns docentes e pesquisadores abraçam esta causa e, tendo a convicção de que nem tudo é aquilo que aparenta ser, escolhemos desenvolver esta pesquisa no Câmpus Aparecida, uma vez que, dispomos de algum conhecimento prévio da realidade que envolve sua estrutura, seu corpo docente e seus cursos. Entendemos que esse prévio conhecimento da realidade se constitui como ponto de partida do “caminhar sobre as pedras”, sem, contudo, comprometer o devido distanciamento entre o sujeito e o objeto da pesquisa.

A relevância da pesquisa está na possibilidade de contribuir para a reflexão dos problemas históricos que envolvem a formação profissional na educação básica e mais especificamente do projeto de Ensino Médio Integrado (EMI) que vem sendo construído desde 2012 no IFG Câmpus Aparecida de Goiânia. Também, que o produto educacional possa contribuir com o desenvolvimento da perspectiva de formação integrada omnilateral na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no âmbito do EMI. Assim, convidamos o leitor para o acompanhamento das teorias que dão suporte a essa pesquisa.

² Ver o tópico 2.4 Aproximações do Ensino Médio Integrado com a perspectiva omnilateral

1- TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo introduz os referenciais teóricos que embasam a presente pesquisa, por meio dos seguintes tópicos e respectivas discussões:

1.1 Trabalho como Princípio Educativo: discute a relação entre o trabalho e a formação humana, na perspectiva marxiana de que o trabalho se caracteriza como atividade essencialmente humana e de que, ontologicamente, o homem se faz homem pelo trabalho. Portanto, formar o humano só é possível devido ao trabalho.

1.2 A Escola na Sociedade Capitalista: discute o sistema escolar concebido de forma dual para reproduzir política e ideologicamente a divisão de classes, necessária ao metabolismo do sistema capital.

1.3 A Educação Profissional no Brasil: discute a historicidade da EPT no país, esta nasce apartada da formação geral, numa dicotomia que se torna histórica e reprodutora da divisão das classes. Marcada por viés assistencialista e caráter disciplinador, para o acolhimento dos “pobres e desvalidos da sorte” e para evitar a prática de ações contrárias à ordem social. A EPT se desenvolve focada nas necessidades imediatas de gerar mão de obra para o mundo produtivo.

1.4 A Reestruturação da Educação nos Anos 1990: aborda os vários projetos de reestruturação do ensino médio profissional debatidos antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96). Os diferentes grupos sociais defenderam suas propostas que tramitaram na Câmara e no Senado em forma de anteprojetos. Como resultado dessa luta hegemônica e contra-hegemônica, as bases para a reforma do ensino profissionalizante foram instituídas pela nova LDB/96 (Lei 9.394/96) e pelo Decreto 2.208/97.

1.5 A nova possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional: discute a volta dos debates sobre a EPT em 2003, quando o Decreto 2.208/97 voltou a ser discutido, produzindo debates efervescentes sobre a relação entre educação profissional e ensino médio. Como resultado, o Decreto 5.154/04 estabeleceu o novo regulamento para a EPT, que, além de permitir o retorno da integração do ensino técnico com o ensino médio, revogou o Decreto 2.208/97.

1.1 Trabalho como princípio educativo

Este tópico discute a relação entre o trabalho e a formação humana, na perspectiva de que o trabalho se caracteriza como atividade essencialmente humana e de que, ontologicamente, o homem se faz homem pelo trabalho. Portanto, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 4).

De acordo com Borges (2017), para assegurar sua sobrevivência, todos os animais interagem com a natureza, buscando se adaptar a ela para sobreviver. Porém, ao estabelecer formas diferenciadas de interação, o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo a ponto de alcançar a consciência. Dessa forma, diferentemente dos outros animais, o homem consegue por meio do trabalho, enquanto ação teleológica, antever os resultados. Desse modo, o homem busca produzir sua existência num processo que se engendra e se complexifica à medida que se distancia de sua determinação natural.

Nessa mesma perspectiva, Manacorda (2007) baseado na concepção de Marx acerca do trabalho na função do fazer-se humano explica que:

[...] o homem é homem na medida em que deixa de identificar-se, à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza; na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana sua, isto é, os meios de subsistência e as relações que estabelece com outros homens ao produzi-la na divisão do trabalho; na medida em que conhece e quer a própria atividade e a configura como uma relação não limitada a apenas uma parte da natureza, mas, pelo menos potencialmente, como uma relação universal ou onilateral com toda a natureza como seu corpo orgânico; e na medida, afinal, em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo modifica-se a si mesmo, cria o homem e a sociedade humana (MANACORDA, 2007, p. 74).

A partir dessa perspectiva, pode-se inferir que o processo de humanização, bem como, o nascimento do ser social se desenvolvem mediados pelo trabalho, num intercâmbio ativo que se desloca do agir natural para um agir consciente, teleológico e social. Dessa forma, ao transformar a natureza para adequá-la às suas necessidades, o homem transforma, também, a si mesmo. Assim, Borges (2007) explica que diferentemente do castor, do João de barro ou da abelha, cujas atividades não se separam de um agir natural, o homem constrói primeiro na

mente, para depois materializar seu abrigo e demais artefatos úteis para a produção da sua existência.

A concepção de que o trabalho se constitui como uma dimensão ontológica específica do ser humano é, também, compartilhada pelo professor Dermeval Saviani, o qual explica que:

o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano (SAVIANI, 2007, p. 154).

Destarte, entende-se que o trabalho se configura como uma dimensão essencial do ser humano, constituindo, assim, em um traço distintivo da espécie humana, pois revela o modo transformador pelo qual o homem se relaciona com o mundo natural e social para produzir a sua existência.

Portanto, formar o humano só é possível devido ao trabalho, entendido em nível ontológico, pois o trabalho é, em si, um agir formativo que cria e estabelece exigências aos indivíduos no seu processo de produzir a vida, estabelecendo as habilidades necessárias a determinado modo de viver. Assim, há uma formação para o trabalho e uma coincidência dessa formação com a educação em seu sentido mais amplo (DELLA FONTE, 2018).

Nessa perspectiva, a categoria trabalho, antes de ser tomada em seu sentido histórico como emprego ou ocupação remunerada, é entendida em seu sentido ontológico, ou seja, como uma capacidade inerente ao ser humano. Para Ramos (2008), esta distinção torna-se relevante pelo fato de que nas sociedades capitalistas o trabalho adquire outro sentido, o de emprego como forma hegemônica, na qual o trabalhador vende a sua força de trabalho. Este é um sentido histórico, pois no sistema capitalista o trabalho se constitui como prática econômica, visto que, as pessoas precisam trabalhar para garantir a sua existência, produzindo riquezas e satisfazendo suas necessidades.

Assim, em seu sentido histórico, o trabalho assalariado se caracteriza como categoria econômica e práxis produtiva. Por isso, o aspecto econômico do trabalho fundamenta a formação para o exercício das profissões. Todavia, o

sentido ontológico do trabalho está na forma diferenciada de sua atuação consciente nos meios natural e social, produzindo transformações e, ao mesmo tempo, transformando a si mesmo. Destarte, o trabalho em seu sentido ontológico (como práxis³ humana) se constitui como “princípio educativo”, pois, para além da produção material da existência, tanto a formação humana, quanto a produção de conhecimentos se dão mediadas pelo trabalho (RAMOS, 2008). Dessa forma,

Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 119).

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a integração entre conhecimentos gerais e específicos ou profissionais nos processos formativos, pois não basta que um técnico eletricitista saiba fazer uma instalação elétrica, é importante que ele faça esse trabalho com conhecimento de causa. Desse modo, é imperioso que ele compreenda e tenha o domínio dos fundamentos científicos, tecnológicos, normativos e de segurança do trabalho que executa. Da mesma forma, é importante que ele conheça a historicidade que permitiu o desenvolvimento dos meios e a apropriação da força elétrica como potência produtiva incorporada à vida social.

A partir desses apontamentos, já é possível apreender que para assumir o trabalho como princípio educativo é preciso superar a visão reducionista de trabalho somente em sua dimensão econômica enquanto emprego ou ocupação remunerada. Isso implica pensar os sujeitos da educação como seres históricos e sociais construtores da sua autonomia, capazes de conhecer, intervir e transformar a realidade concreta a partir das próprias contradições da realidade que está posta.

Esse processo exige o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos

³ “A práxis é uma atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Uma atividade real, objetiva e ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente (VÁZQUEZ, 1968). Ela é teórica e prática - prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem - e teórica, na medida em que essa relação é consciente. Portanto, podemos pensar que, apesar de serem inseparáveis, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é ela que se constitui como origem, e a teoria é dela originada” (LEITE, 2017, p. 4)

da educação para a compreensão das contradições existentes nas relações sociais e de trabalho, permitindo atuar sobre elas, objetivando construir novas relações mais justas, éticas e humanas.

Porquanto, o trabalho como práxis humana e princípio educativo é uma categoria transversal nesta pesquisa. Por isso, optou-se por trazer esta abordagem inicial e sintética, cuja discussão será retomada subsidiariamente em outros tópicos desta pesquisa.

1.2 A Escola na Sociedade Capitalista

A relação trabalho-educação antecede ao surgimento da escola como instituição destinada a formar um tipo de homem, pois a escola é uma invenção histórica que se faz necessária em dado momento do desenvolvimento da sociedade capitalista. Por isso, a escola foi concebida para reproduzir política e ideologicamente a divisão de classes, necessária ao metabolismo do sistema capital. Assim, pela estratégia de disponibilizar a formação geral e superior para as elites dirigentes e o ensino dos ofícios manuais para as classes populares, essa dualidade se tornou histórica e reprodutora da divisão das classes e das desigualdades sociais (KUENZER, 2010).

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015) a formação humana visa ao domínio dos conhecimentos e das práticas sociais para que o ser humano possa, a partir de uma base social, produzir sua existência. Todavia, essa formação não começa nem se encerra na escola, ocorre em diversos espaços sociais. Por isso, a escola foi “[...] apresentando-se inicialmente como “inessencial”, um luxo e não uma necessidade primária quanto à produção, ela tende a descolar-se, a separar-se da sociedade e a viver na estratosfera de suas tradições fossilizadas” (MANACORDA, 2007, p. 23).

Young (2007) ao questionar para que servem as escolas? Afirma que, para fins educacionais, alguns conhecimentos são mais importantes que outros e essas diferenças permitem a distinção entre conhecimentos escolares e não escolares. Nesse sentido, as escolas servem para capacitar os alunos a adquirirem o conhecimento que a maioria deles não conseguiria adquirir em casa ou em outros locais distintos da escola.

Nessa perspectiva, esse mesmo autor faz uma distinção entre duas ideias:

“conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. A ideia do conhecimento dos poderosos está relacionada não ao conhecimento em si, mas à perspectiva do acesso ao conhecimento de alto status, que, historicamente, tem sido negado à classe trabalhadora, como o acesso às universidades.

A outra ideia é a de “conhecimento poderoso” como, sendo o conhecimento “útil”, aquele que os pais esperam que seus filhos aprendam na escola por não poderem oferecê-lo em casa. Trata-se do conhecimento que, nas sociedades modernas, torna-se cada vez mais especializado nos diferentes domínios (YOUNG, 2007).

De fato, o conhecimento situado no âmbito da formação escolar se reveste de um caráter poderoso e, ao mesmo tempo, empoderador notadamente da classe trabalhadora, uma vez que, essa formação potencializa a atuação dos sujeitos, não só, no mundo do trabalho, mas também na política, na cultura, nas artes, na vida em sociedade. Nesse sentido, a formação sistematizada ou escolar, especialmente no que se refere à educação básica, além de essencial, torna-se cada vez mais indispensável para a sociabilidade humana, o exercício da cidadania e a atuação no mundo do trabalho.

Segundo Kuenzer (2010), o fato de a escola ter sido inicialmente um luxo e não uma necessidade decore de sua concepção estar marcada por um corte de classe, ou seja, de ter sido concebida para a classe dirigente e não para a sociedade como um todo. Nesse sentido Manacorda (2007) explica que a escola,

Nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos escola e que – como veremos – apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início do da revolução industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa para toda a sociedade (MANACORDA, 2007, p. 119).

Contudo, no atual momento do capitalismo e de suas forças produtivas, baseadas na ciência e na tecnologia, a escola se torna cada vez mais essencial como instituição destinada à formação sistematizada indispensável para a sociabilidade humana, especialmente no que se refere à educação básica.

Porém, embora se verifique, desde o advento da revolução industrial, uma crescente necessidade de generalização da escola para toda a sociedade, o que se observa é uma exacerbação do seu caráter classista. Essa divisão não ocorre

por uma questão técnica, mas devido à necessidade de valorização do capital, em razão do caráter privado dos meios de produção. Assim, “a divisão entre teoria e prática expressa a divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital” (KUENZER, 2010, p. 862).

Essa mesma autora, a partir da assertiva de Gramsci de que “a pedagogia vem da fábrica e toda relação hegemônica é uma relação pedagógica”, demonstra que tanto na vigência do Fordismo⁴ e agora no Toyotismo⁵, em razão da valorização do capital, o modo de produção busca imprimir uma pedagogia que atenda ao seu interesse imediato de produzir mais valia. Por isso, o modo de produção vigente projeta um disciplinamento que extrapola o ambiente de trabalho e se reflete no sistema de ensino para formar a força de trabalho, sempre restrita às competências necessárias demandada pelo sistema produtivo. Porquanto, “é neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 1978, apud KUENZER, 2016a, p. 40).

A partir dessa discussão, é possível inferir que a concepção hegemônica de trabalho influenciou fortemente o sistema pedagógico nacional, produzindo um sistema educacional marcado pela dualidade, um sistema político que divide educação profissional e educação geral. Trata-se de uma estratégia da produção capitalista, na qual a divisão social e técnica do trabalho demandam um sistema de educação que separa trabalho manual e intelectual, simples e complexo; cultura geral e cultura técnica, classes dirigentes e subalternas. Consequentemente, uma minoria de jovens das classes dirigentes dispõe de tempo alongado de formação e indecisão profissional, enquanto a maioria imensa da classe trabalhadora, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce, quer pela prática, quer em cursos técnicos aligeirados.

⁴ O Fordismo se refere ao sistema de produção industrial em massa, criado por Henry Ford em 1913, caracterizado principalmente pela linha de montagem em movimento contínuo, no qual o produto industrial se move até o operário para que este execute uma única tarefa. “De uma maneira geral, dado ao alto grau de especialização e simplificação dos postos de trabalho, a qualificação profissional dos operários montadores reduziu-se a alguns minutos de treinamento na linha de montagem” (RODRIGUES, 1998, p. 51). Desse modo, para esse regime de produção, não era interessante um trabalhador instruído, mas sim, um trabalhador adestrado e disciplinado.

⁵ Diferentemente do Fordismo, o Toyotismo ou regime flexível não busca uma escala de produção em massa, mas uma produção enxuta conforme as demandas do mercado. Para isso, busca flexibilizar os processos de trabalho, os produtos e os padrões de consumo. Por isso, exige uma nova força de trabalho, para a qual “a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, [...]” (KUENZER, 2007, p. 1159)

Ao discutir a dualidade do sistema educacional, Kunzer e Grabowski (2016) explicam que na vigência do fordismo-taylorismo essa dualidade era assumida. Porém, essa dualidade vem sendo negada, agora, pelo regime de acumulação flexível (Toyotismo). Para elucidar essa aparente mudança de postura, esses autores explicam que:

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, através de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e na maioria das vezes meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUNZER e GRABOWSKI, 2016, p. 28).

Trata-se, então, de uma falsa democratização da escola, que se traduz na proliferação de ofertas de ensinos aligeirados e imediatamente interessados numa formação que seja instrumental às necessidades dos setores produtivos. Porém, esta não é uma estratégia nova, visto que Gramsci, em seu tempo, criticava a tendência crescente de difusão das escolas profissionalizantes destinadas às classes populares. Dessa forma, nas palavras de Gramsci:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Da mesma forma, Gramsci denuncia a tendência de abolir as escolas "desinteressadas" e não imediatamente interessadas, ou seja, escolas de formação geral e humanista, que não visam imediatamente formar para o trabalho produtivo, reservando as poucas escolas "desinteressadas" para a formação das elites dirigentes. Sobre esse conceito, Nosella e Azevedo (2013) explicam que,

Uma escola 'desinteressada-do-trabalho' é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso (NOSELLA e AZEVEDO, 2013, p. 27).

Observa-se que a crítica de Gramsci ao sistema dual de ensino se reveste de uma atualidade para a realidade brasileira. Além disso, vale ressaltar o agravante de que o ensino médio, sendo a etapa final da educação básica, coincide com a faixa etária em que uma parcela significativa dos jovens das classes trabalhadoras é chamada a contribuir com o orçamento familiar, por uma questão de sobrevivência. Essa conjuntura leva a um considerável número de jovens fora da escola e esses jovens dificilmente retornam para a escola, o que acarretará na reprodução de um processo de desigualdades sociais.

Essa realidade pode ser constatada a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Educação 2019. Esses dados demonstram que mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio:

Apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, **mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional**. É o que mostra o módulo Educação, da PNAD Contínua 2019, divulgado hoje (15/7) pelo IBGE. No Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o ensino médio. Entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos. A pesquisa está divulgando pela primeira vez dados sobre abandono escolar. Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Os resultados mostraram ainda que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais. **Entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%)**. Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%) (BRASIL, PNAD, 2019. Grifo nosso).

Observa-se que, embora tenha havido um ligeiro aumento percentual de 3,8% na proporção dos concluintes do ensino médio do ano de 2016 para 2019, mais da metade desses adultos (51,2%) não concluíram esta etapa de formação básica. Isso representa um contingente de 69,5 milhões de adultos que não concluíram o ensino médio. Vale ressaltar, ainda, o fato de que os 71% desse contingente estão compostos por pretos e pardos e que o fenômeno se agrava nas regiões mais pobres, como é o caso do Nordeste onde três em cada cinco

adultos não completam a formação básica.

Ao analisar esse problema, o professor Dermeval Saviani observa que:

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação. Essas pessoas seguem, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo fortemente para a valorização do capital. É a nossa realidade rebelde (SAVIANI, 2003, apud MOURA, 2013, p. 713).

Porquanto, a desigualdade socioeconômica do Brasil, ao mesmo tempo em que reflete, parece realimentar a persistência dessa exclusão. Assim, a resposta para essa desigualdade demanda uma luta política e ética por uma sociedade mais justa e igualitária e por uma concepção pedagógica que possibilite uma formação integral. Tal concepção deve propiciar, também, o acesso e permanência a todos ao ensino médio, com uma formação politécnica e omnilateral, na qual a teoria e a prática não sejam partes de uma dicotomia, mas estejam integradas na perspectiva da práxis humana.

Frigotto (2010) esclarece que a educação decorre e faz parte de um projeto situado numa sociedade desigual e cindida em classes. Por isso, tanto a educação básica quanto a profissional e a superior, ou seja, a educação como um todo é definida no embate hegemônico e contra-hegemônico. Tal embate acontece nas várias esferas da sociedade como parte de uma totalidade complexa e contraditória, não constituindo um fator isolado. Porquanto, a desigualdade é, a um só tempo, produto e condição do projeto dominante na sociedade brasileira. Desse modo,

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e com a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na relação entre elas, é preciso perceber o tipo de estrutura social que se foi conformando a partir de um país colonizado e escravocrata (FRIGOTTO, 2010, p. 26).

Trata-se, pois, de um processo histórico, no qual a escola dual é reproduzida por diferentes mecanismos e a educação profissional e tecnológica fica restrita a formar e conformar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às demandas do capital e do mercado. Por isso, para a burguesia brasileira não é interessante que a escola básica seja universalizada. Logo, aqueles que postulam

por uma escola unitária, politécnica, laica, de qualidade e gratuita para todos não são bem-vistos por essa mesma burguesia. Nessa perspectiva, Frigotto critica o Sistema "S"⁶, cujos centros de aprendizagem se configuram como unidades de negócio, onde a formação profissional é concebida apenas como uma articulação e não de forma integrada à educação básica (FRIGOTTO, 2010).

A superação dessas dicotomias passa necessariamente pela concepção de um projeto de educação pública, laica, gratuita, universal e para todos, que tendo o trabalho como princípio educativo, contemple o ser humano em suas múltiplas dimensões, na perspectiva da omnilateralidade. Isto representa uma demanda urgente como política pública de inclusão social e, também, como estratégia de desenvolvimento socioeconômico do país. Tal projeto precisa ir ao encontro das necessidades das classes trabalhadoras, visto que, historicamente, a educação tem sido relacionada basicamente às necessidades produtivas e reprodutivas do capital, expressando as teorias do modo de produção vigente em cada época.

1.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Para compreender a EPT dos dias de hoje, tal como o EMI ofertado pelas unidades dos Institutos Federais (IFs) e mais especificamente no curso escolhido como recorte desta pesquisa, faz-se necessário um olhar para o movimento histórico que marcou seus avanços e retrocessos, cujas mudanças guardam relação estreita com as alterações nos cenários da política e dos setores produtivos do país. Nesse sentido, concorda-se com Ramos (2014, p. 13), cuja compreensão é de que “[...] o movimento histórico da política de educação profissional no Brasil expressa a própria constituição do Estado brasileiro e suas transformações ao longo do século XX e da primeira década do século XXI.”

Nessa perspectiva, este tópico busca sintetizar a historicidade da Educação Profissional no Brasil nas dimensões escolar, política e econômica. Para tanto, utilizamos Sílvia Maria Manfredi como referência principal.

⁶ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acesso: 13/05/2021

1.3.1 O ensino profissional no Império

De acordo com Manfredi (2002), no Brasil Imperial as primeiras instituições públicas de educação foram de ensino superior, destinadas a formar pessoas para exercer funções no Exército e na administração do Estado, ficando o ensino primário e secundário como preparatórios para a universidade. Assim, o ensino secundário era ministrado por poucos colégios como o São José e o São Joaquim, no Rio de Janeiro. Este último, dando origem ao colégio Pedro II em 1837. Já de início, nota-se que a constituição do aparelho educacional começava destinada a formar as elites dirigentes.

Paralelamente ao sistema educacional público, o estado buscou desenvolver um tipo de ensino apartado, visando formar os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. Desse modo, a Educação Profissional era ministrada nas academias militares, em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. Assim, quando um empreendimento exigia grande aporte de Mão de obra, o Estado envolvia o trabalho e a aprendizagem compulsória, ensinando ofícios aos órfãos, pobres e desvalidos (MANFREDI, 2002).

Essa autora informa que, entre 1840 e 1856, foram fundadas 10 casas de educandos e artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem do âmbito militar. Assim, as crianças e os jovens em situação de mendicância eram encaminhados a essas casas, onde recebiam instrução primária e a aprendizagem de alguns ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. E quando concluída a formação, o artífice permanecia no asilo, trabalhando na oficina por mais três anos, para pagar a sua formação e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. Ressalta-se que,

Tais casas eram mantidas integralmente pelo Estado para acolher os órfãos e desvalidos. Por isso, eram mais vistas como “obras de caridade” do que “obras de instrução pública”. A instrução profissional era ministrada nos arsenais militares e nas oficinas particulares (MANFREDI, 2002, p 76-77).

Observa-se que a instituição da Educação Profissional no país nasce apartada da formação geral, numa dicotomia que se tornaria histórica e reprodutora da divisão das classes sociais, disponibilizando a formação geral e

superior para as elites dirigentes e o ensino dos ofícios manuais para as classes populares. Outro traço marcante que, também, se tornou histórico, foi o caráter assistencialista e disciplinador das políticas públicas de Educação Profissional voltadas para o acolhimento dos “pobres e desvalidos da sorte”, para evitar a prática de ações contrárias à ordem social.

Na segunda metade do século XIX, verifica-se um avanço, mais quantitativo do que qualitativo, da Educação Profissional pela criação dos liceus de artes e ofícios. A criação dos liceus deu-se por iniciativas da sociedade civil com recursos de cotas e doações vindas de membros do Estado, fazendeiros, comerciantes e dotações governamentais. Ressalta-se que, muitos dos liceus funcionavam também como difusores do ensino primário, que na época era bastante restrito. Dessa forma, entre 1858 e 1886, foram criados seis liceus de artes e ofícios nos seguintes centros urbanos: Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Recife, Maceió e Ouro Preto (MANFREDI, 2002).

A mesma autora explica que, nesses liceus o acesso aos cursos era livre, exceto para escravos. As matérias eram divididas em dois grupos: ciências aplicadas e artes, sendo que cada matéria do grupo de artes correspondia a um curso profissional. Em 1881, no Liceu de Artes do Rio de Janeiro, foi inaugurado o primeiro curso destinado a mulheres, já com um currículo seriado fixo de quatro anos e, em 1882 o primeiro curso comercial. Nesse crescente, durante o período republicano, os liceus foram ampliados, em alguns Estados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes. Todavia, essa autora explica que, para além do ensino dos ofícios,

Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial (MANFREDI, 2002, p. 78).

Percebem-se com nitidez os aspectos discriminatórios, excludentes e disciplinadores que, historicamente, permeiam a Educação no país, visto que, para as elites, havia uma educação propedêutica formadora dos futuros dirigentes, restando aos “desvalidos da sorte” o ensino dos ofícios. Assim, “a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das

artes e aos demais lhes era negado o acesso” (MOURA, 2007, p. 5). Desse modo, a separação das classes é reproduzida no sistema educacional mediante a persistência da dualidade de sua oferta.

1.3.2 A Educação Profissional na Primeira República

Após a proclamação da República em 1889, os empreendimentos industriais propiciaram o surgimento de grandes centros urbanos, criando uma maior demanda por serviços de infraestrutura, de transportes e de edificações, bem como, por serviços de manutenção da tecnologia importada. Esse contexto fez que as instituições dedicadas ao ensino compulsório dos ofícios artesanais cedessem lugar a verdadeiras redes de escolas. Porquanto, os destinatários já não eram apenas os “desafortunados”, mas, também, os membros das classes populares urbanas, que buscavam se transformar em trabalhadores assalariados. Começava, então, a institucionalização do sistema de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos. (MANFREDI, 2002).

Essa mesma autora explica que, a assunção do modo capitalista no desenvolvimento industrial fez emergir o protagonismo dos trabalhadores numa série de movimentos grevistas que se espalharam por todos os centros industriais. Por isso, ante os movimentos de contestação social e política, as classes dirigentes viram no ensino profissional uma maneira de combater “as ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era formado por imigrantes estrangeiros” (MANFREDI, 2002, p. 82). Por outro lado, o grupo dos industrialistas entendia que o ensino profissional, além de fazer frente ao avanço do movimento operário, constituía-se num forte instrumento de emancipação econômica e social, tendo como exemplo os Estados Unidos e a Europa.

Essa ideologia propiciou a adoção de medidas concretas na política educacional do século XX, consubstanciada num esforço público para organização da Educação Profissional na transição do viés assistencialista de atendimento aos órfãos e abandonados para a preparação de operários para o exercício profissional. Nesse sentido, vale destacar como medida concreta o fato de que,

[...] em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação

de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia (MOURA, 2007, p. 6).

Outro marco relevante se deu com a edição do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha que, respondendo aos desafios políticos e econômicos, criou inicialmente 19 Escolas de Aprendizes Artífices subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Mantidas pelo governo federal, essas escolas eram diferenciadas, pois tinham prédios próprios, alunos, critérios para o ingresso, bem como, a destinação esperada dos egressos. Esse foi o embrião da Rede Federal, “[...] que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos CEFETS” (MANFREDI, 2002, p. 85). E por último nos Institutos Federais, IFs.

As 19 Escolas de Aprendizes Artífices foram localizadas nas capitais, obedecendo a critérios mais políticos do que técnicos, visto que poucas capitais possuíam um parque industrial desenvolvido. Portanto, a localização nas capitais refletia uma barganha entre o governo federal e as oligarquias (IDEM). Quanto ao propósito inicial dessas escolas, Manfredi explica que:

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contra-mentres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especificidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes e artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho (MANFREDI, 2002, p. 84-85).

Essa mesma autora ressalta que, de acordo com a realidade de cada Estado da Federação, essas escolas foram se adaptando para a diversificação do ensino profissional. Porém, a maioria delas não dispunham de instalações para o ensino industrial, com exceção de São Paulo, onde o crescimento da indústria propiciou a adaptação das oficinas para as demandas da produção fabril. Desse modo,

Em 1911, começaram a funcionar em São Paulo, capital, as primeiras escolas profissionais oficiais, destinadas ao ensino das “artes industriais” para o sexo masculino e de “economia e prendas manuais” para o feminino. A Escola Profissional masculina, no bairro do Brás, foi o primeiro estabelecimento de uma rede espalhada pelo Estado (amparo, Sorocaba, Rio Claro, Campinas, Franca, Ribeirão Preto), a qual, em

1935, contava com 10 unidades. Essa rede compreendia três tipos de estabelecimentos: a escola profissional primária, que ministrava o curso vocacional, a escola profissional secundária e o instituto profissional, com uma hierarquia bem definida de competências. Para o aperfeiçoamento de mestres das oficinas das escolas profissionais, foram criados dois cursos de dois anos de duração, anexos a cada um dos institutos existentes na capital -- o masculino e o feminino. Depois de dois anos nesse curso, os alunos faziam ainda um estágio de seis meses em oficina de sua especialidade num esforço de formação de formadores do qual se tem poucos exemplos em nosso País (MANFREDI, 2002, p 86-87).

No campo da formação profissional, São Paulo se destacou, também, pelas iniciativas das parcerias do setor público com a iniciativa privada, tendo como exemplo a primeira Escola Profissional do Liceu de Artes e Ofícios mantida pelas companhias ferroviárias, que em 1934 deu origem ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP). E quanto ao formato dessa parceria, Manfredi (2002) explica que,

[...] o governo estadual colaborava, mediante equipamento especializado existente na Sorocabana (que havia sido estatizada), com professores de educação geral. As empresas ferroviárias paulistas (depois de todo o País), por sua vez, contribuíam financeiramente, de acordo com o número de funcionários de cada uma, e participavam com representantes no conselho diretor da entidade. O Senai em 1942, acabou incorporando esse padrão de financiamento e de gestão, seus docentes e seu pessoal de gestão, assim como o próprio CFESP (MANFREDI, 2002, p. 88).

Observa-se que, no período da Primeira República houve um crescimento da oferta da Educação Profissional e, também, o começo da sua transição do ensino de artes e ofícios para o ensino industrial e fabril, bem como do viés predominantemente assistencialista para o da formação de operários profissionais. Porém, como explica Moura (2007), a relação entre a educação básica e a profissional manteve a estrutura dual que define percursos educativos diferenciados entre as classes. Assim, ao chegar à década de 1930,

Havia um curso primário com duração de 4 anos para aqueles cujo percurso tinha como fim a educação superior. Alternativamente, existiam os cursos rural ou profissional destinado às crianças das classes populares [...] Ao curso primário poderiam suceder o ginásial, com duração de seis anos, o normal, antecedido de dois anos de adaptação ou o curso técnico comercial, antecedido de três anos de curso propedêutico. Para os concluintes do curso rural sucedia, obrigatoriamente, o curso básico agrícola, enquanto o curso complementar era oferecido aos egressos do curso profissional, ambos com 2 anos de duração (KUENZER, 1997, apud MOURA, 2007, p. 7).

Observa-se que em pleno século 20, e mesmo sob a vigência de um regime republicano, a dualidade estrutural ainda dispunha de mecanismos formais de exclusão, consubstanciados nos sistemas de ensino, para definir os itinerários formativos diferenciados entre os filhos das elites e os das classes trabalhadoras.

1.3.3 A Educação Profissional no Estado Novo.

Em 1930 a posse de Getúlio Vargas na presidência encerrou a república velha e o governo inaugurou o chamado Estado Novo. A marca principal de seu governo foi o protagonismo do papel do Estado como indutor do desenvolvimento econômico por meio de grandes investimentos em infraestrutura para a construção do parque industrial brasileiro. O governo pretendia, pela substituição das importações de bens duráveis e de capital, iniciar uma transição do modelo agroexportador para um modelo de economia industrial. E por se tratar de um período ditatorial, entre 1935 a 1942, houve intensa repressão, fazendo que as organizações independentes dos trabalhadores e dos setores mais combativos da esquerda fossem silenciadas.

Os sindicatos foram transformados em braços do Estado, com isso, incorporou muitas reivindicações trabalhistas, como salário-mínimo, férias remuneradas, limitação da jornada de trabalho, limitação da força de trabalho feminina e infantil. Porém, cerceando o direito à livre organização, vinculou a tutela dos trabalhadores ao então criado Ministério do Trabalho, impedindo, assim, “[...] líderes estrangeiros mais combativos dos sindicatos livres, durante a Primeira República, de participar das direções sindicais. Enfim, a questão social passou a ser também de ordem educacional e político-ideológica” (MANFREDI, 2002, p. 97).

De acordo com essa mesma autora, com uma política de convencimento hegemônica e ideológica o sistema de representação sindical corporativo, montado pelo Estado, conseguiu desarticular as iniciativas dos trabalhadores e, também, favorecer a construção do chamado “Sistema S”, inicialmente com o SENAI em 1942 e o SENAC em 1943. Destaca-se o fato de ser um sistema de formação profissional gerido pelos sindicatos patronais e, funcionando paralelo às redes estaduais e a federal, favorecendo o setor empresarial em detrimento das classes populares.

Ao discutir a concepção do Sistema S, Dante Moura explica que,

[...] a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais “S” ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes (MOURA, 2007, p. 9).

Vale ressaltar que, se de um lado o Estado estruturante desarticulou as possibilidades da livre associação política e sindical dos trabalhadores, de outro lado garantiu a estruturação corporativa e político-hegemônica das entidades patronais, bem como a possibilidade dessas entidades (sistema S) assumirem, paralelamente ao sistema educacional, a formação e a conformação da força de trabalho com um viés funcional ao seu projeto burguês de sociedade.

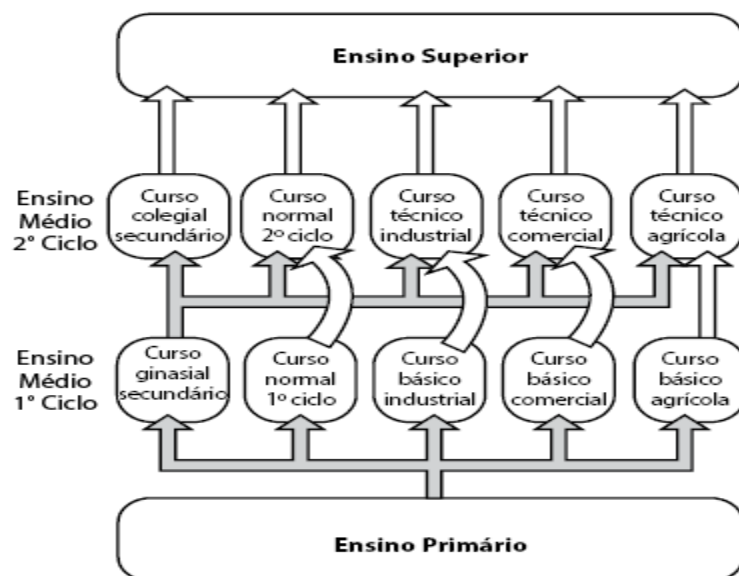
No âmbito do sistema educacional, a partir de 1942 e até 1946, a reforma de Gustavo Capanema foi estruturada por uma sequência de decretos, visando à formação da força de trabalho demandada pelo projeto de desenvolvimento assumido pela ideologia do Estado Novo. Essa reforma estabeleceu uma redefinição envolvendo os currículos e as articulações entre os cursos, os ramos, os ciclos e os graus. Desse modo, em linhas gerais, o sistema escolar passou a ter a seguinte configuração:

O ensino primário ficou com duração de 5 anos e destinado a todas as crianças de 7 a 12. O ensino secundário (ginasial/ colegial) era propedêutico ao ensino superior e para formar dirigentes. Já o ensino médio, era para os jovens a partir dos 12 anos e compreendia cinco ramos, que se destinavam a formar a força de trabalho específica aos setores da produção e da burocracia. São os ensinos:

O ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. Cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º ciclo respectivo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparativos apenas para seus respectivos segundos ciclos (MANFREDI, 2002, p. 99).

A forma de articulação entre os níveis de ensino instituídos pela reforma Capanema pode ser melhor entendida pelo esquema abaixo, figura 1.

Figura 1: articulação entre os níveis de ensino na Reforma Capanema



Fonte: (Cunha, 2000, apud Manfredi, 2002, p. 100)

O esquema supracitado permite observar que, com a reforma de Gustavo Capanema, o ensino superior manteve a estrutura de 1931. Porém, quanto ao ensino médio, a partir das leis orgânicas que instituíram os ramos, os egressos dos cursos profissionais podiam ter acesso, mesmo que restrito ao ensino superior, ou seja, somente para os cursos relacionados com os que já haviam feito. Todavia, os concluintes do curso colegial secundário, estes poderiam ter acesso a qualquer dos cursos superiores.

Desse modo, embora essa divisão não correspondesse à clássica divisão entre trabalho intelectual e manual, visto que a abrangência da categoria trabalho ia desde o ensino médio ao superior, é importante observar que, enquanto o 2º ciclo era destinado a formar técnicos agrícolas, industriais e comerciais; o 1º ciclo visava formar a força de trabalho manual, cujos trabalhadores pertenciam às “classes menos favorecidas”, denotando assim um caráter assistencialista e disciplinador. Contudo, “O ensino normal estava colocado também ao lado do trabalho intelectual, destinando-se a formar não só os trabalhadores para o próprio aparelho de ensino, como, também, as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes” (CUNHA, 2000, apud MANFREDI, 2002, p. 101).

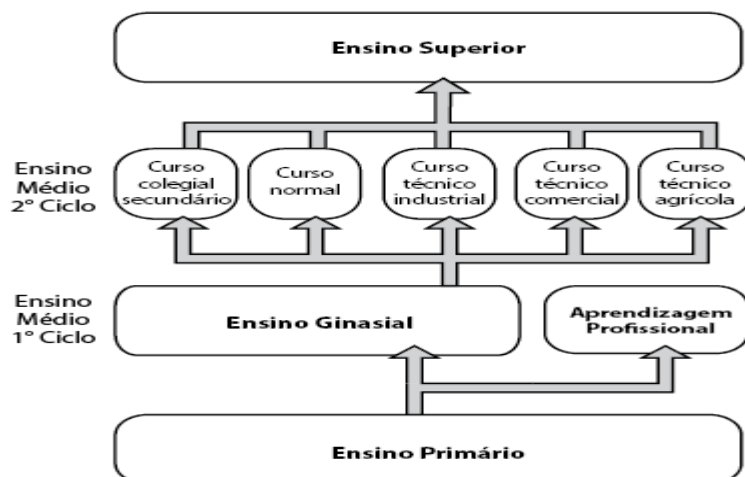
1.3.4 A Educação Profissional de 1945 a 1990

Ramos (2014) considera a relevância dos debates sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre 1946 a 1961, resultando nas medidas que estabeleceram a equivalência entre os cursos propedêuticos e os de formação profissional. Ressalta que o país estava ainda orientado político-economicamente pela ideologia desenvolvimentista, que ganharia novos ingredientes de sustentação com o Plano de Metas do Governo JK, cujo lema era 50 anos em 5. Desse modo, o referido contexto desenvolvimentista

é assinalado como relevante para a política de educação profissional no país, inclusive por pavimentar a associação com o capital estrangeiro e os diversos acordos internacionais que possibilitaram a instituição de programas fundamentais para a implantação, a expansão e a consolidação da educação profissional e tecnológica no Brasil (RAMOS, 2014, p. 15).

Todavia, após a queda do Estado Novo a dualidade educacional resistiu por mais 16 anos às lutas em defesa de uma escola secundária unificada, que não separasse trabalho manual e intelectual, ideário este capitaneado, principalmente, por Anísio Teixeira. Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961, “a dualidade estrutural ainda persistia, embora tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, [...]” (MANFREDI, 2002, p. 103). Esta maior flexibilidade pode ser observada no esquema da figura 2, que ilustra a nova estrutura de articulação entre os níveis de ensino, conforme a LDB/1961.

Figura 2: Articulação entre os níveis de ensino, conforme a LDB/1961



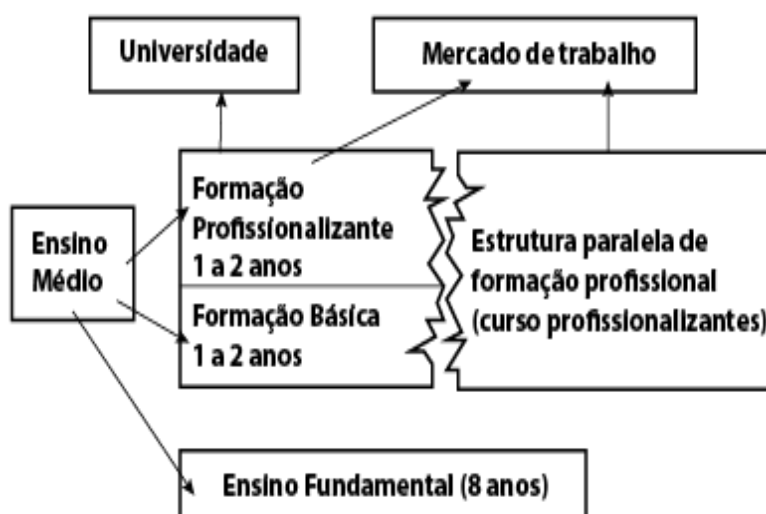
Fonte: (Cunha, 2000, apud Manfredi, 2002, p. 103)

No âmbito da educação profissional, as instituições foram sendo construídas segundo a ótica das necessidades empresariais. Nesse contexto, as entidades do Sistema S, principalmente o SENAI, foram prestigiadas, pois a ascensão dos militares em 1964 possibilitou a expansão e o fortalecimento dessas entidades.

A opção desenvolvimentista dos governos militares por grandes projetos nacionais como os polos agropecuários e agrominerais da Amazônia, a hidrelétrica de Itaipu e os vários polos petroquímicos geraram grande demanda por mão de obra, exigindo a formação massiva de trabalhadores. Desse modo, numa perspectiva tecnicista, o Governo Militar instituiu o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), executado pelo SENAI e as escolas técnicas da rede federal, visando à capacitação rápida e imediata dos trabalhadores. Houve, também, o incentivo fiscal, pela Lei 6.297/ 75, para que as próprias empresas desenvolvessem seus projetos de formação profissional. Assim, as empresas poderiam deduzir, do imposto de renda, o dobro das despesas realizadas com a formação profissional (MANFREDI, 2002).

Destaca-se como uma alteração significativa no sistema escolar, o fato de o governo militar, mediante a Lei 5.692/71, ter instituído a “profissionalização universal compulsória para o ensino secundário”, estabelecendo formalmente a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. O esquema abaixo ilustra a forma de articulação entre as formações básica e profissionalizante no modelo de ensino médio instituído pela Lei 5.692/71, figura 3.

Figura 3: Ensino médio conforme a Lei 5692/71



Fonte: (Manfredi, 2002, p. 106)

Para Moura (2007), do ponto de vista formal, a Lei 5.692/71 ao determinar a profissionalização compulsória no nível de 2º grau em todas as escolas públicas e privadas do país busca eliminar a dualidade estrutural entre a educação básica e a profissional. Porém, a compulsoriedade acabou ficando restrita às escolas públicas, pois as escolas privadas em sua maioria mantiveram seus currículos voltados para a formação propedêutica.

Esse mesmo autor esclarece que a forma de profissionalização compulsória concebida pela Lei 5.692/71 não vingou, pela ausência de condições objetivas de se estabelecer a articulação entre educação geral e formação profissional em todo o ensino público de 2º grau. Por isso, várias modificações foram sendo introduzidas até chegar em 1982, com a Lei 7.044 que, fundada no parecer MEC 45/72, repõe a antiga distinção entre o ensino de formação geral e o ensino de caráter profissionalizante de habilitações específicas. Com efeito,

[...] o que houve foi o retorno legal da velha dualidade e uma herança de maior precarização do ensino médio e desestruturação do ensino profissional nas redes estaduais, “desestruturação da qual só escaparam as escolas técnicas federais, provavelmente em razão da relativa autonomia com que contavam, desde 1959 (MORAES, 1999, p. 55).

A sobrevivência do ensino profissional nas escolas técnicas federais pode, também, ser explicada, em parte, pelo fato de que o ensino profissional está na própria gênese destas instituições. Isto porque, mesmo antes da Lei 5.692/71 elas já vinham desenvolvendo uma expertise no ensino profissional, bem como, dispunham de alguma infraestrutura de pessoal voltadas para essa modalidade.

1.4 A reestruturação da educação nos anos 1990

Chegada a redemocratização, no final da década de 1980 e começo dos anos 1990, o Brasil tinha pela frente muitos desafios. Ao mesmo tempo em que o país era chamado à construção de uma nova institucionalidade capaz de atender às exigências da reestruturação produtiva flexível e da globalização da economia, havia um grande déficit de escolarização básica e profissional, o que certamente dificultaria um ingresso promissor nessa nova realidade.

Nesse contexto, Manfredi (2002) explica que nos anos 1990 houve grandes debates voltados para a reestruturação do ensino médio e do ensino profissional, fazendo que muitos problemas do sistema educacional brasileiro viessem à tona.

Desse modo,

Questões como a persistência/ conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional (expressado pelo alto déficit de atendimento e retenção), o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda tornar-se-ão os eixos centrais de discussão e enfrentamento. Cada um deles assume conotações e pesos diferenciados nos projetos dos diversos atores sociais – governo, empresários, trabalhadores, educadores, setores organizados dos movimentos sociais, Igreja – durante a disputa de hegemonia ocorrida no período precedente à promulgação da Lei de diretrizes e Bases, em 1996 (MANFREDI, 2002, p. 108).

Para o enfrentamento dessas questões, no começo da década de 1990, vários projetos de reestruturação do ensino médio profissional foram debatidos antes da aprovação da LDB/96. Os diferentes grupos sociais defenderam suas propostas de ensino médio profissional que tramitaram na Câmara e no Senado em forma de anteprojetos. Como resultado dessa luta hegemônica e contra-hegemônica, as bases para a reforma do ensino profissionalizante foram instituídas pela nova LDB/96 (Lei 9.394/96) e pelo Decreto 2.208/97.

Assim, no âmbito do governo federal, destacam-se dois projetos distintos: o do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e o do Ministério do Trabalho (MT), por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). “No âmbito da sociedade civil, várias entidades de profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical organizaram-se no Fórum de Defesa da Escola Pública” (MANFREDI, p. 114).

Essa mesma autora explica que, o projeto do MT pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional se deu a partir de amplos debates desenvolvidos no ano de 1995, envolvendo representações do governo, do patronato, dos trabalhadores e das universidades, Isto resultou na elaboração de um projeto de Educação Profissional que orientou as políticas ministeriais durante duas gestões.

O Plano Nacional de Educação, PNE, objetivava a superação da visão predominante de “treinamento”. Nesse sentido, previa o desenvolvimento de estratégias formativas de qualificação e requalificação de jovens e adultos e a sua

formação continuada. A concepção desse projeto propugnava pela ideia de superação da dicotomia entre formação básica e profissional, enfatizando desenvolvimento plural do indivíduo e o reconhecimento dos saberes adquirido nas experiências de trabalho, possibilitando o retorno à educacional formal. Para a materialização desse projeto,

as políticas propostas e desenvolvidas pelo MTb baseiam-se na descentralização das atividades, na conjunção dos recursos públicos, privados e externos e na articulação de um conjunto variado de entidades – desde sindicatos e ONGs até as estruturas formativas já existentes, pertencentes ao Sistema S e à rede pública (MANFREDI, 2002, p. 117).

De acordo com a mesma autora, o projeto do MEC foi elaborado em 1991 pela Secretaria Nacional de Ensino Técnico (SENETE) como proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. A proposta era investir na formação e desenvolvimento de recursos humanos, visando alavancar o Brasil a um patamar de tecnologia de ponta, a exemplo dos países desenvolvidos. Partindo dessas premissas, projetou-se um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, composto por todas as escolas técnicas das redes federal, estadual e municipal e, também, as do “Sistema S” para a oferta de cursos nas várias modalidades como: Formação técnica específica de primeiro grau para adultos sem escolaridade; Educação prática em nível de primeiro grau; Formação técnica de nível médio; Formação técnica de nível superior, tecnólogos; Formação profissional superior. Desse modo,

com a posse do ministro Paulo Renato, criou-se a Semtec, e o projeto acima serviu de orientação para a elaboração dos projetos de reforma do ensino médio e técnico (consubstanciada, inicialmente, no projeto de Lei 1.603/96 e, depois, no Decreto 2.208/97). Como [...] um desenho de ensino médio que separa a formação acadêmica da formação profissional, aproximando-se muito mais aos interesses dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil (MANFREDI, 2002, p. 119).

O projeto supracitado, consubstanciado no Decreto 2.208/97, acabou prevalecendo e será discutido no tópico seguinte. Porém, vale registrar como relevante o projeto defendido pelos educadores e as organizações populares e sindicais, atuando no Fórum de Defesa da Escola Pública. Ressalta-se que, as

principais entidades profissionais de educação, junto a outros setores da sociedade civil, inclusive CNTE/ CUT tinham como ideário a criação da escola básica unitária, como um sistema de educação nacional integrado, que facultasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Assim, tal proposta foi apresentada debatida e defendida pelos representantes dessas entidades, no referido fórum. Sobre essa concepção, Kuenzer (1997) explica que,

A nova escola, por meio de uma concepção articulada e integrada de Sistema Nacional de Educação, tal como prevê a LDB, será inicialmente de cultura geral única para todos, de modo que generalize uma sólida base comum de conhecimentos básicos, nos níveis elementar e médio, só após o que se passará à formação profissional especializada. O conteúdo a ser ensinado não terá finalidades práticas imediatas, devendo ser basicamente formativo, ainda que tome como ponto de partida o movimento concreto da realidade social (KUENZER, 1997, p. 32-39).

Pode-se inferir que essa proposta estava em sintonia com os ideais da concepção gramsciana da escola unitária, para a qual a profissionalização na adolescência potencializa a unilateralidade. Desse modo, a escolha por uma profissão específica ficaria para a etapa da formação superior ou após a conclusão do ensino médio. Porém, as condições materiais, políticas e socioeconômicas dos anos 1990 ainda não estavam suficientemente maduras para a materialização desse projeto.

De acordo com Rodrigues (1998), os debates pela reestruturação do ensino médio profissional tiveram também o protagonismo do setor empresarial. Tal interesse se explica pelo fato de que no início da década de 1990 os setores mais dinâmicos da indústria brasileira percebiam a urgência de adequar o sistema de formação profissional para o atendimento das novas necessidades dos setores produtivos. Por isso, em 1996, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) como entidade representativa do setor industrial apresentava sua agenda junto ao Congresso Nacional.

Em linhas gerais os empresários defendiam a universalização da educação básica como condição fundamental para uma força de trabalho consciente de sua cidadania e como requisito para a redução das desigualdades. Já no campo da Educação Profissional esse empresariado defendia a ideia de uma formação polivalente, como uma formação geral garantidora da unidade teoria-prática. “Em

outras palavras, a polivalência também significa preparar o trabalhador para receber (re) treinamento, a fim de que possa ocupar um novo posto de trabalho dentro da mesma família ocupacional ou até mesmo fora dela” (Rodrigues, 1989, p. 108).

E como pauta para a melhoria da educação os empresários propunham planos de parceria e cooperação com as universidades, escolas, institutos tecnológicos e empresas; participação nos Conselhos de Ensino das escolas técnicas de educação profissional; Integração entre centros tecnológicos do SENAI e universidades; Política de formação de tecnólogos; Cursos superiores e médios em parceria com empresas (prática supervisionada); Convênios empresa/escola para a educação básica; Programas nas empresas para desenvolvimento de RH; Etc. (MANFREDI, 2002, p. 124-125).

1.4.1 O projeto oficial de reforma do Ensino Médio e Técnico

A aprovação da LDB nº 9.394/1996 manteve a educação profissional como uma modalidade apartada da educação básica. Mas coube ao Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, reafirmar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, reeditando a histórica dicotomia entre educação profissional e educação geral.

De acordo com Manfredi (2002), no governo de Fernando Henrique Cardoso, as reformas do ensino médio e profissional anunciaram, como prioridades, a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais de uma sociedade globalizada. Nesse sentido, propõe modernizar o ensino médio e o profissional no país para acompanhar o avanço tecnológico e atender ao mercado de trabalho, que passou a exigir qualidade, flexibilidade e produtividade. O ensino médio passa, a partir desse ordenamento, a ter as seguintes finalidades: aprofundamento nos conhecimentos, visando o prosseguimento nos estudos; preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com flexibilidade a novas ocupações e; formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico.

Com referência à formação profissional, O Decreto 2.208/97, ao regulamentar a LDB em seus artigos 39 a 42 do Capítulo III - Título V aponta como objetivos da Educação Profissional:

- a) Formar técnicos de nível médio e tecnólogos para os diferentes setores da economia;
- b) Especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- c) Qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Quanto às modalidades, possibilidades de articulação, ambientes e níveis da educação profissional, esse mesmo decreto expressa em seu artigo 2º que,

a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem as formas de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho e abrangerá três níveis: básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 1997).

Conforme o artigo 4º do decreto 2.208/97, o nível básico é destinado aos jovens e adultos e não requer uma formação anterior, podendo ser ministrados em vários ambientes além das escolas, como nas fábricas sindicatos associações etc. Nessa modalidade de formação profissional, os cursos não estão sujeitos à regulamentação curricular. Aos que concluírem os cursos, será conferido certificado de qualificação profissional.

Já o nível técnico, pode ser ofertado de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio, mas com estrutura curricular independente do ensino médio. Tanto a forma concomitante como a subsequente podem acontecer na mesma instituição ou em instituições diferentes. Porém, a certificação de técnico exige a conclusão do ensino médio (artigo 5º, Decreto 2.208/97).

Quanto ao nível tecnológico, este corresponde ao nível superior e se destina aos estudantes que concluíram o ensino médio ou técnico.

Na análise de Ramos (2014), do ponto de vista político-pedagógico, a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional instituída por essa reforma revela os valores da pedagogia das competências⁷, segundo a qual

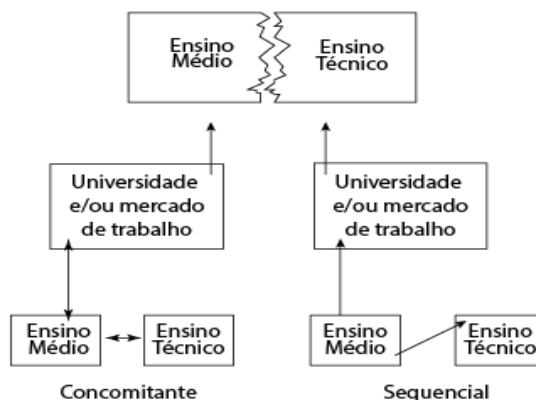
⁷ A pedagogia das competências apoia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis [...]. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso os currículos passam a ser orientados pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a ensinar (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 117).

os indivíduos devem se adaptar às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Nesse sentido, a autora sintetiza, dizendo que:

[...] a reforma do ensino médio promoveu mudanças de ordem estrutural e conceitual. No primeiro caso, as formulações estiveram em sintonia com as orientações das agências internacionais, especialmente o BID, tendo como espinha dorsal a separação entre ensino médio e educação profissional, tanto na forma das matrículas quanto das instituições, configurando-se escolas próprias para cada uma das modalidades (RAMOS, 2014, p. 65).

O esquema abaixo, figura 4 ilustra a configuração do ensino médio e da formação profissional trazida pelo Decreto 2.208/97.

Figura 4: Ensino Médio e Profissional, conforme o decreto 2.208/97



Fonte: (Manfredi, 2002, p. 132)

Essa reforma foi muito criticada pelos setores mais progressistas da educação, principalmente por restabelecer formalmente a dualidade estrutural entre a educação básica e a educação profissional instituída pelo Decreto 2.208/97. Nesse sentido, transcrevem-se algumas pontuações colocadas por Kuenzer e Ferrette (1999), cujo entendimento é de que essa reforma:

repõe a dualidade estrutural, não conhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários trabalhadores e governos; 2. Supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a ideia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista da produção (KUENZER e FERRETTE, 1999, apud MANFREDI, 2002, p. 134).

O polêmico Decreto 2.208/97 representou um retrocesso na relação educação e trabalho, não só por reafirmar a dualidade estrutural da educação brasileira, mas também por ignorar as necessidades da nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas. Isto porque a nova base de produção flexível, em razão de utilizar novas tecnologias e processos de produção, demanda uma maior integração entre formação geral e formação técnica necessária para lidar com essas inovações. No entanto, essa integração ficou seriamente comprometida pelo Decreto 2.208/97.

1.5 A nova possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional

Remetemos ao Moura (2007) para destacar um ponto de inflexão na Educação Profissional Técnica brasileira, no qual o novo governo federal em 2003, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, propiciou que o Decreto 2.208/97 voltasse a ser discutido, principalmente no que se refere à separação entre o ensino médio e educação profissional. Com isso, entre 2003 e 2004 houve significativa mobilização dos sindicatos e setores vinculados à educação profissional, produzindo debates efervescentes sobre a relação entre educação profissional e ensino médio.

Nesse contexto, a discussão sobre a educação politécnica foi retomada como possibilidade de superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, sem a formação profissional em cursos específicos. “Nessa perspectiva da politécnica, a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não só viria após a conclusão da educação básica, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade” (MOURA, 2007, p. 9).

Cabe aqui uma observação: Saviani (1989) explica que, a ideia de politécnica se esboça a partir do desenvolvimento das forças produtivas da moderna sociedade capitalista, detectando a tendência do desenvolvimento para uma sociedade que corrija as atuais distorções existentes. Desse modo, Saviani esclarece que,

a noção de politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politécnica, nesse sentido, se baseia em

determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (SAVIANI, 1989, p 17).

Porém, Saviani chama a atenção para o risco do equívoco de se entender a politecnia em seu sentido literal, ou seja, de múltiplas técnicas ou como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, o que seria um conjunto sempre incompleto e sujeito à ampliação.

Dito isso, destaca-se que a retomada das discussões sobre o Decreto 2.208/97 suscitou importantes reflexões quanto à possibilidade de implantação da politecnia como mencionada, em seu sentido original. Todavia, as discussões possibilitaram concluir pela inviabilidade desse projeto nas condições da sociedade brasileira, de extrema desigualdade socioeconômica. Ressalta-se que muitos jovens da classe trabalhadora buscam a inserção no mundo do trabalho para complementar a renda familiar ou mesmo para o autossustento, antes dos 18 anos. Porquanto, buscou-se encontrar uma solução transitória e viável de uma concepção de ensino médio que contempla as bases da educação politécnica integrada a uma formação profissional específica. Tal perspectiva tem como eixos estruturantes a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, como dimensões integradas à formação básica (MOURA, 2007).

Esse mesmo autor explica que, tais reflexões produziram uma convergência mínima entre os atores envolvidos na discussão, cujas bases deram origem ao Decreto 5.154/04 que, embora mantendo a oferta dos cursos concomitantes e subsequentes previstas no Decreto 2.208/97, teve o mérito de revogá-lo e possibilitar o retorno da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, numa perspectiva que contém os princípios da politecnia, porém sem se confundir com ela, visto que a politecnia em seu sentido pleno não preconiza a profissionalização na adolescência (MOURA, 2007).

Ao discutir a importância da revogação do decreto 2.208/97, Ramos (2014) esclarece que o Decreto 5.154/04 ao estabelecer o novo regulamento para a Educação Profissional, além de permitir o retorno da integração do ensino técnico com o ensino médio,

[...] buscou, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica,

tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país, que podem ser assim resumidos: a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, [...]; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, [...]; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional. (RAMOS, 2014, p. 81).

Essa mesma autora destaca como fatos relevantes: a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A instituição do PROEJA se deu primeiro nas instituições federais de educação tecnológica, por meio do Decreto 5.478/2005 e, depois, foi ampliado para todos os sistemas de ensino, por ação do Decreto 5.840/2006; a publicação pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, que orienta o desenvolvimento dessa política nos sistemas de ensino, com base no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura.

Contudo, para que essas políticas pudessem ser desenvolvidas de forma mais abrangente no país, considera-se de fundamental importância:

a expansão da rede federal de educação tecnológica, juntamente com a ampliação de suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico, nos termos da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (RAMOS, 2014, p. 82-83).

O referido processo de expansão da rede federal tem como ponto de partida a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Esta lei revogou a proibição de criação de novas unidades federais de ensino profissional prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948 de dezembro de 1994. A nova redação dada aos referidos artigos possibilitou o desenvolvimento e implementação do Plano de Expansão da

Rede Federal de Educação Tecnológica, formulado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura (Setec/MEC).

O plano de expansão da rede federal objetivou ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional, melhorando a sua distribuição espacial e, por consequência, ampliou o acesso da população à educação profissional e Tecnológica (EPT) no país. E para atender a esses objetivos, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional foi dividido em três fases.

Desse modo, o Plano de Expansão fase - I estabelecia que:

O objetivo deste projeto é de ampliar a área de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, [...] composta de 144 instituições, criando mais 38 unidades entre Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas, que formarão e educarão cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização será resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura e das ciências (BRASIL, 2005, p. 4).

Assim, o Plano de Expansão fase - I priorizou a construção de escolas nas unidades federadas que ainda não contavam com as instituições da rede federal, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Distrito Federal, sendo 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais. Buscou-se a instalação de unidades de ensino nas periferias dos grandes centros urbanos, bem como, nos municípios do interior, sendo 33 novas unidades descentralizadas. Desse modo, a primeira fase do projeto previu contemplar 23 unidades da federação com, pelo menos, uma instituição federal de educação tecnológica (BRASIL, 2005).

O Plano de Expansão - Fase II compreendeu o quadriênio (2007- 2010) e estabeleceu como meta a criação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica. Neste novo marco do plano de expansão da Rede federal foram contemplados 150 municípios, distribuídos nos 26 Estados e no Distrito Federal. Os municípios foram escolhidos pelo próprio MEC, mediante a manifestação de interesse das prefeituras em adesão ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2005).

A Fase – III do Plano de Expansão teve início em 2011 e, mantendo o propósito de interiorização das instituições federais de educação profissional e

tecnológica, projetou a criação de mais 208 novas unidades até o ano de 2014, viabilizando, assim, a diminuição das desigualdades regionais, pelo acesso aos cursos de educação profissional e tecnológica, contribuindo para a melhoria de vida dessas populações (BRASIL, 2005).

Em síntese o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional partiu de um total de 144 unidades existentes em 2003 e chegou em 2018 com 659 unidades distribuídas em todo o país, logo, foram construídas mais de 500 novas unidades.

Portanto, em termos quantitativos o resultado desse processo de expansão e interiorização das instituições federais de educação profissional e tecnológica superou o que estava previsto nas três fases do plano de expansão (BRASIL, 2005).

Já foi dito que a rede federal de EPT tem sua origem nas escolas de aprendizes e artífices criadas pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909. Desde então, essas escolas vêm passando por sucessivas transformações que, para além das mudanças de nomenclatura, envolvem as ofertas de ensino, o público-alvo e o perfil de formação.

Tais mudanças expressam uma busca para que a EPT possa acompanhar as dinâmicas culturais, socioeconômicas tecnológicas que atendam, principalmente, às exigências do mundo do trabalho. Todavia essas mudanças resultam, também, de uma luta política por uma educação menos excludente para a classe trabalhadora.

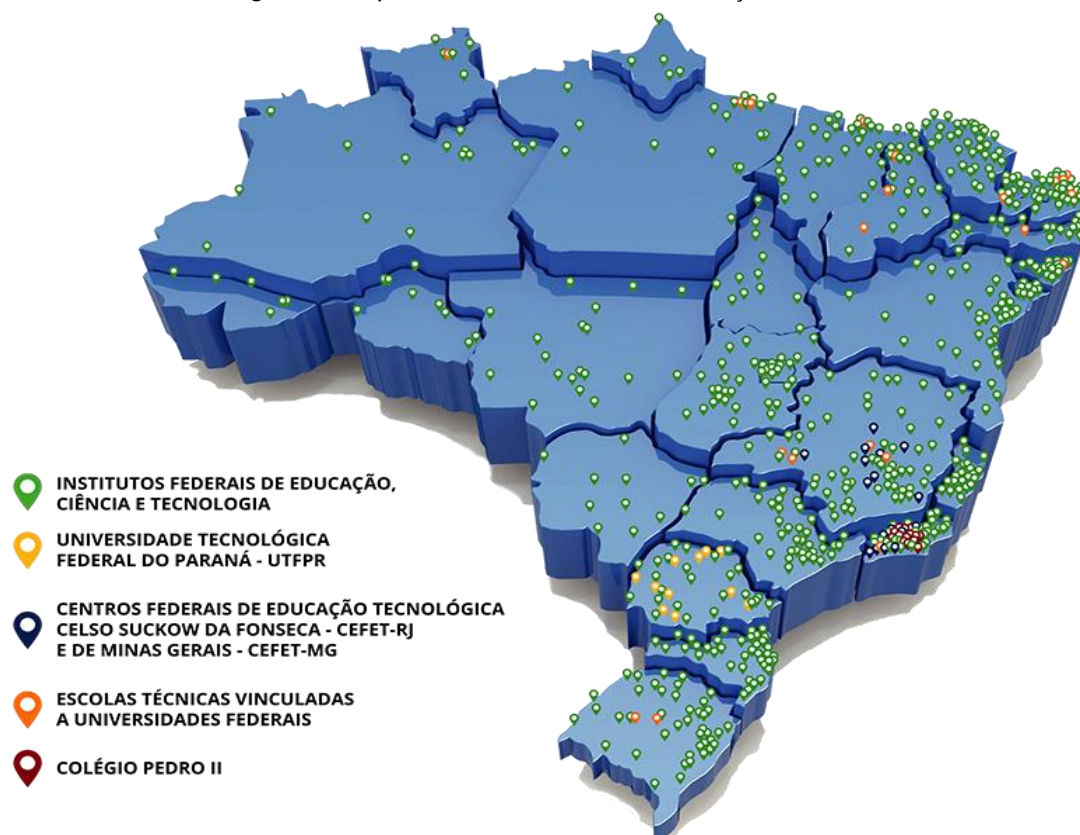
A mudança mais recente está na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) a partir dos CEFETs mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta mesma lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Além disso, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 ampliou as funções dessas instituições para a oferta do ensino superior, a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico. Essa lei estabeleceu, também, a equiparação dos IFETs às universidades, conferindo-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

De acordo com a página do MEC, desde 2018, a Rede Federal é constituída por:

- 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia,
- A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),
- 2 centros federais de educação tecnológica (Cefet),
- 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e
- O Colégio Pedro II, e seus respectivos Câmpus.

A figura 5 ilustra a distribuição geográfica dessas unidades.

Figura 5: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional.



Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>> Acesso: 11/09/2021

Verifica-se que a expansão e interiorização da rede federal proporcionaram um aumento significativo da oferta da EPT integrada ao ensino médio, bem como da oferta da educação de nível superior, permitindo inclusive algumas possibilidades de verticalização do itinerário formativo dentro de uma mesma instituição.

Porquanto, registra-se que os principais avanços da retomada da perspectiva de integração da educação profissional com o ensino médio, nos aspectos qualitativos e quantitativos, ocorreram no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Todavia, é preciso reconhecer que esses avanços ainda são tímidos diante da enorme dívida social do país para com a classe trabalhadora.

Sobre o segundo mandato do governo Lula, Frigotto (2010) observa que, não obstante as políticas de inclusão terem dado um mínimo de dignidade para os milhões de brasileiros que viviam em miséria absoluta, não houve um salto qualitativo. Nesse sentido, Frigotto avalia que na educação brasileira a universalização é ausente e marcada por uma fraca relação entre educação básica e a formação técnico-profissional, uma vez que,

A educação básica, pública, laica, universal, unitária e tecnológica que desenvolva as bases científicas para o domínio e a transformação racional da natureza, a consciência dos direitos políticos, sociais, culturais, e capacidade de organização para atingi-los – nunca se colocou como necessidade e sim como algo a ser contido, para a classe dominante brasileira. Mais que isso, nunca se colocou de fato, até mesmo, uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a colocasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central (FRIGOTTO, 2010, p. 30).

À guisa de conclusão, observa-se que o desenvolvimento da Educação profissional no Brasil guarda em si as marcas do próprio desenvolvimento do Estado Nacional de origem escravagista e, cuja entrada no capitalismo se fez tardia e de maneira periférica e subordinada aos grandes centros. Desse modo, a separação de classes sociais é historicamente reproduzida nos sistemas de educação, visto que:

A estrutura dualista na sociedade ainda manifesta-se “horizontalmente”, distinguindo e separando aqueles que continuam os estudos em busca da ciência daqueles que são obrigados a deixar os bancos escolares pelas bancadas de trabalho; “verticalmente”, separa os que estudam em escolas “desinteressadas”, isto é, de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilitam para os cargos de direção da sociedade, dos que frequentam as escolas “interessadas” que os habilitam tão somente para a execução do trabalho e a aplicação da técnica (escolas profissionalizantes) (NOSELLA e AZEVEDO, 2013, p. 23).

Em síntese, a educação profissional nasce com um viés assistencialista e se desenvolve focada nas necessidades imediatas de gerar mão de obra para o mundo produtivo. Assim, seus avanços e retrocessos refletem as concessões feitas pelas classes dominantes e pela burguesia, traduzidas nas decisões que resultam nas sucessivas reformas e contrarreformas do sistema educacional, nas quais a dualidade estrutural é mantida, muitas vezes travestida pelas falsas concessões que promovem inclusões, quase sempre, excludentes.

2- FORMAÇÃO INTEGRADA NA PERSPECTIVA OMNILATERAL

Para Barbosa (2017), não há consenso quanto ao significado do termo “integrado” na educação. Assim, o termo pode estar associado à ideia de tempo integral, de articulação entre disciplinas, de articulação entre saberes em processos formativos que se proclamam integrados. Porém,

a compreensão é que não há integração omnilateral, de fato, sem uma concepção de ciência que seja ética, e sem uma apreensão interdisciplinar do conhecimento que integre parte e todo numa perspectiva de construção do pensamento teórico de síntese, a partir da lógica dialética da práxis (BARBOSA, 2017, p. 36).

Assim, a integração omnilateral remete a uma perspectiva de formação para a totalidade social, não só pelo caráter interdisciplinar, mas também pela lógica da práxis entendida como uma ação transformadora, teórico-prática, fundada no trabalho ontológico.

Essa perspectiva pode ser mais bem compreendida na concepção da escola unitária de Gramsci como uma possibilidade de formação integrada omnilateral, na qual os conteúdos seriam trabalhados de forma ética, buscando a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Isto se daria por meio de um currículo que, além das disciplinas escolares, privilegiasse a preparação para o trabalho em seu sentido ontológico, que não separa a teoria da prática. Dessa forma, nas palavras de Gramsci, a concepção unitária se refere a uma escola:

única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 18).

Verifica-se que a proposição da escola unitária se refere a uma formação básica que, embora contemple o desenvolvimento da relação teoria-prática pelo princípio educativo do trabalho, não se ocupa, imediatamente, da profissionalização dos jovens. A ideia é de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades de trabalhar tecnicamente e

intelectualmente. Desse modo, a concepção gramsciana da escola unitária preconiza uma formação humanista ou de cultura geral, voltada para oportunizar o desenvolvimento das capacidades intelectual e prática dos sujeitos.

Porquanto, para Gramsci, a profissionalização só deveria ocorrer após a conclusão da última etapa da escola unitária, que equivale ao ensino médio brasileiro. Assim, no período que compreende essa importante etapa de formação básica “o estudo ou a maior parte dele deve ser [...] desinteressado, isto é, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2004, p. 49).

Além disso, Gramsci considera, também, a dimensão política, no sentido de que todos tenham acesso aos bens culturais, independente de sua origem. Dessa forma, propunha, de forma obrigatória, uma escola estatal, pública e gratuita para todos. Por isso, defendia a institucionalização da escola básica unitária para todos os cidadãos como um primeiro passo para a superação da dicotomia de classes, pois entendia a escola como locus privilegiado, mas não único, para promover mudanças capazes de transformar o mundo, mediante a formação massiva de cidadãos (NOSELLA e AZEVEDO, 2013).

Desse modo, considerando a formação integrada na perspectiva da omnilateralidade, assumimos o conceito apresentado por Ciavatta (2012), para quem integrar significa tornar íntegro ou inteiro e, no contexto da educação, remete a uma perspectiva de formação para a totalidade social. Nesse sentido, ao se referir à formação integrada, o que se pretende é que,

a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2012, p 84).

Para essa autora, a formação integrada permite que a dimensão intelectual seja incorporada ao trabalho produtivo, visando superar a dicotomia entre trabalho manual/intelectual, no sentido de se formar trabalhadores capazes de exercer sua cidadania e de atuar como dirigentes.

Na visão de Ramos (2008) a integração remete à possibilidade da formação omnilateral, que tem como pressuposto a integração entre trabalho, ciência e cultura como dimensões fundamentais da vida e que estruturam a prática social

dos sujeitos. Este é um sentido filosófico que expressa uma concepção de formação humana não fragmentária, podendo orientar a formação geral ou profissional em todos os níveis, desde o ensino básico ao superior.

Nessa perspectiva, a categoria trabalho não é entendida como ocupação profissional ou emprego, mas no seu sentido ontológico como modo de interação do homem com a natureza de forma criativa para satisfação de suas necessidades e liberdade e de suas realizações, portanto, como práxis humana. Nesse sentido, Ramos (2008) esclarece que,

formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2008, p. 5).

De forma consoante, Ciavatta (2012) corrobora com essa perspectiva, explicando que a formação integrada

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Nesse sentido, a formação integrada omnilateral tem como perspectiva a superação da dicotomia entre formar para o trabalho ou para a cidadania. Tal superação se ancora na possibilidade de formar os sujeitos na sua integralidade, mediante a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões indissolúveis da formação humana.

Para Ramos (2008) a ciência resulta dos conhecimentos socialmente produzidos pela ação humana em processos mediados pelo trabalho. São conhecimentos legitimados como válidos, por possibilitarem a explicação e a intervenção na realidade. Desse modo, se compreende a unidade entre trabalho e ciência, visto que a produção do conhecimento resulta da interação e da intervenção do homem na natureza e na realidade social. O agir humano é em si um agir produtor de conhecimentos, à medida que busca solucionar problemas e superar necessidades.

Já a cultura se constitui nas produções éticas e estéticas da vida, na forma

em que os grupos sociais compartilham crenças, costumes, valores éticos, morais, artísticos etc. (RAMOS, 2008). Com efeito, a cultura está relacionada à capacidade humana de lidar com o ausente por meio da linguagem e do trabalho. Nesse sentido, a ideia de cultura “é elaborada como a diferença entre natureza e história. A cultura é a ruptura da adesão imediata à natureza, adesão própria aos animais, e inaugura o mundo humano propriamente dito” (CHAUI, 2012, p. 26).

Nessa perspectiva, a cultura é entendida como uma dimensão humana que, tal como o trabalho ontológico, remete a um fazer especificamente humano e que, ao mesmo tempo, engendra o ser humano.

Por isso, a cultura representa uma das dimensões da vida que deve estar presente nos processos formativos que consideram o ser humano na sua integralidade, permitindo que o educando compreenda a cultura nas suas múltiplas manifestações. Com efeito, a escola, enquanto instituição democrática, precisa estar aberta ao pluralismo cultural como uma condição necessária para a construção de uma sociedade democrática.

Nessa perspectiva, um projeto de ensino médio não deve ser pensado apenas com o objetivo simplista de formar para o trabalho produtivo, mas sim com o propósito de formar os sujeitos para a vida em sociedade, nos aspectos éticos, políticos, artísticos e culturais e, também, para o mundo do trabalho. Daí a importância da integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões inseparáveis da formação humana, que devem estar presentes nos projetos de ensino médio que tenham como perspectiva o desenvolvimento da formação omnilateral, ou seja, uma formação para a totalidade social.

Ao discutir as finalidades do ensino médio, Ramos (2008) explica que desde sua criação o ensino médio esteve centrado predominantemente na perspectiva imediata de preparação do jovem para ter acesso ao mercado de trabalho. Essa realidade evidencia o histórico caráter utilitário e reducionista desta etapa da educação, coerente com o modo de produção capitalista, cujo foco estava na ideia da empregabilidade em detrimento da formação integral do aluno.

Todavia, o Artigo 22 da LDB/96 coloca como finalidade da educação básica o aprimoramento da pessoa humana. Portanto, para atender a essa finalidade, é preciso deslocar o foco do mercado para os sujeitos, considerando, assim, a perspectiva da emancipação humana que coloca os projetos individuais em coerência com a construção coletiva de um projeto social. Desse modo, sem

desconsiderar as singularidades desses sujeitos, visto que, cada um tem seu projeto de vida e necessidades individuais, é preciso considerar que o acesso ao conhecimento como patrimônio da humanidade representa um direito universal. Por isso, é preciso que todos tenham acesso a esse direito (RAMOS, 2008).

Todavia, para perseguir o propósito do “aprimoramento da pessoa humana”, o ensino médio precisa superar a lógica de formar para o mercado de trabalho, bem como, superar a dualidade entre formação geral e formação específica. Portanto, o ensino médio requer um projeto formativo unitário que considere a formação profissional como uma necessidade, mas sem abrir mão de uma base unitária de formação humanística.

Para alcançar esse objetivo, o ensino médio precisa conceber o trabalho como princípio educativo, antes mesmo de concebê-lo na sua dimensão mais imediata de atividade produtiva assalariada garantidora da existência humana. Por isso, o trabalho deve ser entendido primeiramente em sua dimensão ontológica, como meio pelo qual os homens interagem socialmente e com a natureza para transformá-la, visando suprir suas necessidades, [...] “portanto, como categoria ontológica da práxis humana que se manifesta de forma específica conforme o grau de ‘desenvolvimento social atingido historicamente’ pela humanidade em suas relações sociais e de produção” (RAMOS, 2008, p. 7).

Vale ressaltar que o trabalho é tomado como princípio educativo nos artigos 35 e 36 da LDB, quando diz que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas, ressaltando, assim, a natureza dialética do trabalho. Nesse sentido, Dermeval Saviani explica que:

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2006, p, 160).

Desse modo, no ensino fundamental o trabalho deve aparecer de forma implícita como exigências da vida em sociedade e no ensino médio deve se explicitar pelos mecanismos que caracterizam os processos de trabalho moderno. Assim, Ramos (2008) defende o trabalho como mediação da relação entre ciência e produção, como forma concreta que historicamente a existência humana é

produzida e reproduzida. Tal compreensão do trabalho como mediação social da existência humana implica na ideia de que todos devem trabalhar. Assim,

Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência (RAMOS, 2008, p, 8).

Dessa forma, essa autora ressalta a necessidade da compreensão da categoria trabalho em seu duplo sentido (ontológico como práxis humana) e (histórico como práxis produtiva) como base de um projeto de ensino médio que supere a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, possibilitando superar, também, o ensino enciclopédico. Essa perspectiva de ensino médio unitário abre aos estudantes a possibilidade de estabelecer relações entre o conhecimento aprendido e a realidade vivida. E para clarificar esse duplo sentido da categoria trabalho, a autora faz a seguinte distinção:

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Essa perspectiva de formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante, posto que tal participação exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral (RAMOS, 2008, p 8).

Nessa perspectiva, entender o trabalho como princípio educativo significa compreender que o homem produz a sua realidade ao interagir com ela para transformá-la. Ressalta-se que a ciência, a tecnologia e a cultura são desenvolvidas socialmente e mediadas pelo trabalho. Por isso, a profissionalização não se confunde com formar apenas para o trabalho produtivo, pois há de se compreender as relações que integram o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões indissolúveis da práxis humana, logo, como pilares estruturantes da formação integrada na perspectiva omnilateral.

Assim, o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA, 2011, p. 198).

Nesse sentido, Ramos (2008) propõe que, além do conceito de integração como concepção de formação humana omnilateral, a integração pode ser analisada em dois outros sentidos: como forma de relacionar ensino médio e educação profissional e, também, como relação entre parte e totalidade na proposta curricular. Dessa forma, esses outros sentidos são discutidos nos tópicos seguintes, como desdobramentos formais e metodológicos da formação integrada omnilateral.

2.1 A integração como forma de relacionar ensino médio e educação profissional

Ao reconhecer a necessidade dos trabalhadores, o Decreto n. 5.154/2004 estabelece as possíveis formas de articulação para o desenvolvimento da educação integrada, visando garantir aos estudantes o direito à educação básica e também a uma formação profissional. Assim, mediante a esse dispositivo legal, foram regulamentadas as formas pelas quais as escolas podem organizar e desenvolver a articulação entre a formação básica e a profissional. De acordo com o referido decreto, foram definidas três formas: a integrada, a concomitante e a subsequente. Por isso, “Definimos o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional” (RAMOS, 2008, p. 11).

Desse modo, o Decreto n. 5.154/2004 prevê que uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: integrada [...] (Art.4o., Par. 1o., Inc. I). E para regulamentar a forma integrada, a Resolução CNE/CEB Nº 6, de setembro de 2012 reitera o princípio da indissociabilidade do ensino médio com a formação técnica nos cursos da educação profissional ofertados de forma integrada ao ensino médio. De acordo com essa resolução, o Art. 8º, § 1º estabelece que:

Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados,

devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2012, p. 4).

Para Ramos (2008), o que se pretende com a forma integrada, ou seja, com o ensino médio integrado à EPT é uma formação que possibilite não a simples inserção do jovem na vida produtiva, mas que ele possa se inserir com dignidade no mundo do trabalho, caso suas necessidades assim o exijam, inclusive, para custear a continuidade dos seus estudos, se assim o desejar. Desse modo, o ensino técnico integrado deve proporcionar, também, uma base de conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos numa formação superior.

Para isso, a formação profissional não deve ocorrer em detrimento da formação geral, pois é preciso considerar a unidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática como condição para uma formação plena. Esta unidade decorre do fato de que “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens” (GRAMSCI, 2004, p. 52). Nessa perspectiva, o trabalho, antes da sua dimensão econômica, precisa ser entendido em sua dimensão ontológica como práxis humana, logo como princípio educativo.

Porquanto, considerando o trabalho como um princípio educativo, a teoria e a prática constituem dimensões inseparáveis da formação humana. Assim, essas dimensões devem ser articuladas nos vários tempos e espaços da formação escolar, especialmente no contexto da Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio, tema que será abordado em um tópico específico.

Já na forma de integração concomitante, a formação técnica ocorre paralela ao ensino médio com currículos distintos e, comumente, em estabelecimentos distintos. Essa possibilidade de articulação é identificada por Ramos (2008) como uma alternativa diante dos limites dos sistemas de educação para se implantar universalmente a forma integrada do EMI. Todavia, essa autora ressalta que,

uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional. Isto não é fácil, posto que, se numa mesma escola esta unidade é sempre um desafio, quanto mais não o seria quando implicam duas instituições. Por essa razão, consideramos que a concomitância só faz sentido quando as redes de ensino não têm condições de oferecer o

ensino médio integrado, mas sempre como transição e não como opção definitiva (RAMOS, 2008, p 13).

Desse modo, é preciso considerar que a forma concomitante tem a sua importância como um paliativo diante das poucas oportunidades de formação de qualidade ofertadas para os filhos da classe trabalhadora. Isto porque as escolas não estão, em sua maioria, aparelhadas para a oferta da formação na forma integrada. Todavia, é preciso manter acesa a luta política pela universalização da forma integrada do EMI.

Quanto à forma de articulação subsequente, ela se constitui na lógica de uma formação continuada. Com efeito, esta modalidade destina-se aos alunos que já tenham concluído o ensino médio e que desejam fazer uma formação profissional técnica ou se atualizar em dado campo profissional ou, mesmo buscar uma nova profissão.

2.2 A integração como relação entre parte e totalidade na proposta curricular

Neste terceiro sentido da integração, Ramos (2008) discute o problema da integração entre parte e totalidade, ou seja, entre os conhecimentos gerais e os específicos. A questão tem sua origem no fato de que os professores do ensino médio são, comumente, formados sob a égide do positivismo e do mecanicismo, que fragmentam as ciências nos seus diversos campos. Isso leva a uma hierarquização entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação específica, atribuindo a estas últimas um caráter profissionalizante. E para exemplificar esse paradigma, essa autora explica que,

Existe um certo consenso de que Português, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Artes, Educação Física, Línguas Estrangeiras, sejam disciplinas de formação geral. Em contrapartida, afirmaríamos que Eletrônica, Elétrica, Análise Química, Contabilidade, dentre outras são disciplinas de formação específica. Entretanto, o desenvolvimento da ciência é um movimento de dupla entrada. É interessante notar que um grande acontecimento que possibilitou o desenvolvimento das ciências físicas foi a invenção da máquina a vapor, o que demonstra que, por vezes, é o processo tecnológico que possibilita o salto científico, nos levando a rever a idéia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias (RAMOS, 2008, p.16).

Desse modo, há uma falsa naturalização de que o professor da educação básica ministra os conhecimentos gerais enquanto as aplicações destes

conhecimentos são ensinadas pelo professor da formação técnica. Essa dicotomia tem como base a histórica fragmentação dos saberes proposta pelo positivismo. No entanto, uma vez que os conhecimentos específicos são definidos a partir de sua aplicação em dado contexto produtivo, se estes forem ensinados apenas em seu aspecto profissionalizante e desconectados das teorias gerais do campo científico em que foram formulados resultará em uma formação limitada que mais se aproxima de um treinamento do que de uma formação profissional propriamente dita (Idem).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 108) a unidade entre conhecimentos gerais e específicos constitui um dos pressupostos ou eixos basilares para a concepção dos currículos dos cursos de ensino médio integrados à EPT, que também devem ter por base uma “metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades”. Nessa perspectiva, esses autores explicam que,

[...] um processo de produção, como parte de uma realidade mais completa, pode ser estudado em múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica. Os conceitos “pontos de partida” para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 120).

Desse modo, a articulação entre conhecimentos gerais e específicos ou profissionais permite compreender a historicidade, a contextualização e a aplicabilidade dos conhecimentos nas situações de trabalho e da vida social. Por isso, essa categoria de integração, bem como a integração teoria e prática são imprescindíveis para uma formação que vise à integralidade, pois representam o corolário da concepção do trabalho como princípio educativo.

Para Kuenzer (2016), da relação teoria-prática decorre a noção de práxis como possibilidade de transformação. Assim, negar essa possibilidade seria negar a centralidade da categoria trabalho em sua dimensão ontológica que constitui o ser social. Nesse sentido, a prática não pode ser tomada como um fim em si mesmo, ou seja, como pontos de partida e chegada, pois carece de uma reflexão

teórica que conduz a sínteses teóricas mais elaboradas para orientar práticas diferenciadas, pois

Sem a mediação da teoria, e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria; declarada a impossibilidade de conhecer, e desta forma, negado o caráter científico do conhecimento produzido [...] (KUENZER, 2016, p. 22).

Barato (2008, p. 7), ao discutir a problemática da articulação teoria e prática, explica que é comum a aceitação dessa relação como duas instâncias distintas, bem como a ideia de que haja uma supremacia da teoria sobre a prática. Assim, é frequente se ouvir que, “é preciso explicitar os fundamentos teóricos da prática”. Por isso, se explica a tradição de que os eventos de ensino sejam comumente organizados baseados numa relação em que a teoria seja ministrada antes da prática. Para esse autor, o abandono desse par dicotômico não será fácil, pois suas raízes são profundas e estão baseadas numa tradição filosófica respeitável. Nesse sentido,

A ideia fundamental de uma fronteira entre mente e corpo – e com ela, as dicotomias que a acompanham, como cognição/emoção, fato/valor, conhecimento/imaginação e pensamento/sentimento – está tão profundamente enraizada nos nossos modos ocidentais de pensar que nos é quase impossível evitar o enquadramento de nosso modo de entender mente e pensamento dualisticamente. Ao formularmos a questão “Corpo e mente são um ou dois?”, enquadrámos toda a nossa concepção da relação de modo dualístico, uma vez que ela pressupõe que dois diferentes tipos de coisas precisam estar juntos, de alguma forma, como uma (BARATO, 2008, p. 8).

Na visão de Saviani (1989, p. 18), a superação dessas dicotomias está na base pedagógica da politécnica, que pressupõe a articulação entre trabalho manual e intelectual, possibilitando a assimilação teórica e prática dos princípios científicos que dão base à moderna organização do trabalho. Assim, para propiciar essa articulação, esse autor defende a organização de oficinas e processos de trabalho real para que os alunos possam compreender, além dos princípios teóricos, o caráter prático do modo como a natureza está constituída, do seu funcionamento, bem como a compreensão da forma como a sociedade se constitui e se comporta.

Ramos (2008) afirma que a concepção de trabalho como princípio

educativo integrado à ciência e à cultura como dimensões da formação humana deve fundamentar um projeto de ensino médio unitário. Todavia, a partir dos seus objetivos e métodos, tal projeto poderá constituir-se num contexto de formação específica para atividades produtivas, numa perspectiva de integração entre formação geral e formação profissional, sem prejuízo, é claro, da integração entre trabalho, ciência e cultura que fundamenta o sentido de formação humana omnilateral (RAMOS, 2008).

Para Frigotto Ciavatta e Ramos (2012), um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como eixos o Trabalho a Ciência e a Cultura, deve buscar a superação do conflito do papel da escola entre formar para a cidadania ou para o mundo produtivo. Por isso, uma proposta curricular de formação integrada apoiada na concepção materialista dialética do conhecimento deve superar, também, a dicotomia entre conhecimentos e competências, visto que, os conhecimentos não são abstratos nem, tão pouco, insumos para a construção de competências. Nesse sentido, esses autores ressaltam que,

Apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 107).

Desse modo, para a compreensão da realidade, seja na relação do homem com o mundo natural ou com o mundo social, o homem precisa apropriar-se tanto dos conhecimentos da cultura e da sociedade da qual faz parte, quanto dos conhecimentos profissionais específicos para atuar no mundo produtivo.

Nesse sentido, há uma convergência de necessidades da educação básica com a educação ou formação profissional. “Por isso, o direito à educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108).

A partir dessas discussões, torna-se possível compreender a perspectiva da integração omnilateral na educação profissional integrada ao ensino médio consubstanciada no projeto do EMI, cujas aproximações são discutidas no tópico seguinte.

2.3 Aproximações do Ensino Médio Integrado com a perspectiva omnilateral

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2013), as concepções de formação humana na perspectiva integral, seja na politecnia de Marx e Engels ou na escola unitária de Gramsci, elas são complementares, pois, para ambas, a referência é a emancipação humana, não havendo, assim, espaço para a profissionalização de jovens e adolescentes. Portanto, para esses autores, a profissionalização na adolescência potencializa a unilateralidade. Nesse sentido, Gramsci destaca que:

A escola unitária ou deformação humanista (entendido este termo, humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de 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. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Desse modo, somente após essa formação básica, os jovens buscariam a profissionalização em uma das escolas especializadas para o trabalho produtivo. Porém, Gramsci pondera quanto à inserção do jovem na vida social, cuja idade escolar obrigatória depende de uma conjuntura socioeconômica, considerando, porém, a condição de certa maturidade intelectual e prática. Assim, preconiza que: "A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias [...], de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária" (GRAMSCI 2004, p. 37)

Todavia, Marx e Engels (1997) ao discutir a politecnia, que em seu sentido pleno é compatível com a escola unitária de Gramsci, referem-se a uma condição futura em que a classe trabalhadora teria ascendido ao poder político. Por isso, admitiam a possibilidade da profissionalização dos jovens quando associada à educação intelectual, física e tecnológica como travessia e gérmen da educação do futuro. Essa mesma percepção é compartilhada por Gramsci, que também em seu tempo não via condições materiais para a materialização da escola unitária. "Gramsci aceitava, assim, que a realidade concreta impunha a profissionalização de parte dos adolescentes e jovens antes da conclusão da última etapa da educação básica" (MOURA, 2013, p. 212).

Desse modo, ainda hoje, quando o capital e a burguesia continuam hegemônicos, a perspectiva da plena politecnia ou da escola unitária continuam

para uma materialização futura. Todavia, a Educação Profissional Técnica, EPT Integrada ao ensino médio, tendo o trabalho como princípio educativo, pode ser a semente dessa formação, pois atualmente ainda não é possível a materialização da politecnia ou da escola unitária de forma plena e para todos. No entanto, a partir das contradições do sistema capital, é possível lançar as sementes da politecnia e da formação humana integral, unitária.

Porquanto, principalmente no Brasil, que se encontra imerso no capitalismo neoliberal e na periferia desse sistema, a EPT, tendo o trabalho como princípio educativo, pode representar a semente de um projeto pedagógico politicamente engajado para uma educação transformadora, que parte da realidade atual para uma sociedade transformada, na qual a dicotomia ensino técnico ensino propedêutico, trabalho prático trabalho intelectual, classes dirigentes e classes subalternas sejam dualidades superadas (MOURA, 2013).

Partindo desse preâmbulo, entende-se a urgência e a necessidade da implantação de um projeto universal de formação técnica integrado à educação básica na perspectiva omnilateral. Porém, o que se observa é que as políticas públicas de educação profissional têm sido historicamente orientadas pela lógica de formar mão de obra para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Um exemplo desse tipo de política foi a edição do Decreto 2.208/1997 que, ao instituir o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), separou o ensino médio do ensino técnico, reeditando a velha dualidade.

No entanto, em 2004 surgiu uma janela de oportunidade, possibilitando amenizar a histórica dualidade na educação. A revogação do decreto 2.208/97 pelo decreto 5.154/04 que regulamentou a Educação Profissional permitiu o retorno da integração do ensino técnico com o ensino médio. Desse modo, o Decreto n. 5.154/04

[...] buscou (,) restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país, que podem ser assim resumidos: a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais [...] (RAMOS, 2014, p. 81).

Essa mesma autora explica que a vinculação da educação com o mundo do

trabalho está prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), na qual se verifica a seguinte dicção: Art. 1º, § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. E no Art. 2º A educação, “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Desse modo, a LDB/96 estabelece a necessária vinculação entre educação e trabalho como educação profissional integrada ao pleno desenvolvimento do educando.

Portanto, a perspectiva de uma formação escolar que contempla o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho articulada com a educação geral já era prevista na LDB/96, mas coube ao Decreto n. 5.154/04 abrir o caminho para a possibilidade de implantação do projeto de Ensino Médio Integrado (EMI).

Ao discutir a pertinência dessa integração, o Professor Gaudêncio Frigotto argumenta que,

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuarem em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Das considerações desse autor, destaca-se a necessidade de que a formação técnica vinculada ao ensino médio deverá preservar a qualidade da formação básica, pois esta é um direito subjetivo. Assim, nos cursos integrados, a formação profissional técnica deve estar articulada à formação geral e não em detrimento desta, ou seja, a formação profissional não deve ocorrer em prejuízo da formação geral. Com efeito, reitera-se que:

Nosso objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, pelo meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.125).

Destarte, a formação profissional no ensino médio não deve ser entendida

como um fim em si mesmo, mas pedagogicamente como parte integrada à formação geral e, do ponto de vista social, como uma necessidade evidente, considerando o contexto de desigualdade socioeconômica brasileira. Nesse sentido, concorda-se com Ramos (2008) quanto ao imperativo de si reconhecer que a profissionalização dos jovens oriundos da classe trabalhadora representa uma necessidade econômica. Nessa perspectiva, essa autora argumenta que:

Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois (RAMOS, 2008, p. 12).

Ante a essa triste realidade socioeconômica, compreende-se que, para os jovens da classe trabalhadora, cursar o EMI representa, não só, a possibilidade de inserção no mundo do trabalho para suprir as suas necessidades financeiras, mas, também, de desenvolvimento social. Nesse sentido, Simões (2007) afirma que,

O ensino técnico representa uma estratégia dos jovens trabalhadores, muitas vezes imperceptíveis para gestores e legisladores educacionais. Sua importância para os setores populares relativiza questões que, do ponto de vista teórico, representariam uma subordinação aos interesses do capital, mas que, por outro lado, evidenciam uma chance de fortalecer os jovens trabalhadores em sua emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo (SIMÕES, 2007, p. 82).

Esse mesmo autor considera que, o EMI representa para os jovens, não só, uma possibilidade de sobrevivência econômica e inserção social, mas, também, a perspectiva do seu desenvolvimento pessoal a partir de uma proposta educacional que integra os campos do saber, a teoria e a prática, cultura geral cultura técnica.

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), o EMI é um projeto de formação alternativo que desloca o foco da economia para o ser humano. Tendo como princípios o trabalho e a educação, além de formar sujeitos para serem profissionais competentes, busca também a formação crítica do estudante para a vida em sociedade.

Desse modo, a centralidade desse projeto está nos sujeitos e não no mercado. Mais do que formar pessoas para atender às demandas imediatas do mundo do trabalho, a proposta é pensar os projetos de formar sujeitos que, além dos conhecimentos científicos e técnicos, sejam críticos, autônomos e

emancipados. Assim, pensando na perspectiva humana, que não exclui a competência técnica, é importante pensar a atuação dos sujeitos na política, na cultura, nas artes, na vida em sociedade e no mundo do trabalho (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

Nessa perspectiva, Araujo e Frigotto (2015) explicam que,

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Esses mesmos autores salientam que essa proposta de ensino integrado é inspirada na ideia da escola unitária de Gramsci. Porém, não se confunde com ela, uma vez que os limites da formação integral estão postos na atual sociedade capitalista. Afirmam, ainda, que esse projeto só alcançará sua finalidade, de “formar na perspectiva da totalidade, se assumir a liberdade como utopia e manter íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital” (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 68).

De fato, a proposição de Gramsci não se restringe apenas a um projeto político pedagógico escolar, mas com imbricação ao projeto de uma sociedade unitária, a partir da compreensão de que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Observa-se a estreita relação entre escola e sociedade, pois da mesma forma que a histórica divisão social do trabalho tem se refletido na constituição de um sistema escolar dual, que separa a formação do trabalhador produtivo da formação de dirigentes, Gramsci acredita que o princípio unitário pode, a partir da escola, dar início à superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, bem como permear outras instituições da sociedade com novas relações, transformando-as para a construção de uma sociedade, também, unitária. Desse modo, há uma relação dialética entre o projeto da escola unitária e o projeto político de sociedade.

Ressalta-se que, antes de Gramsci, a imbricação entre escola e sociedade já havia sido colocada nas reflexões de Marx sobre ensino e sociedade. Sobre isso Manacorda escreve que,

O cidadão Marx disse que a esta questão está relacionada uma dificuldade de tipo especial. Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes (MANACORDA, 2007, p. 96).

Da mesma forma, o projeto do EMI não se separa do projeto de sociedade, pois constituem instâncias a serem trabalhadas de forma conjunta e simultânea, partindo das condições concretas atuais, mas sem perder de vista o horizonte de uma sociedade transformada que queremos.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) salientam que a formação na perspectiva integral, omnilateral ou politécnica⁸ está baseada em três princípios fundamentais: o trabalho, a ciência e a tecnologia e a cultura como dimensões indissolúveis do ser humano e, na defesa dessa perspectiva educacional, concordam com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Para eles,

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 43).

A partir dos apontamentos desses autores é possível inferir que essa perspectiva de educação é alvissareira no sentido de romper com a histórica dualidade, mas também plena de desafios, pois vai muito além da organização de um currículo ou de um projeto político pedagógico, bem como, dos dispositivos legais que respaldam esses projetos. Além desses aspectos formais, esse projeto carece também de recursos financeiros, estruturas físicas e equipamentos

⁸ Conforme Ciavatta (2012) “*Ensino integrado, politécnica, educação omnilateral*”. “Não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional”. Assim, esses termos são tomados como equivalentes no âmbito desta pesquisa.

adequados, ou seja, recursos que possibilitem o seu pleno funcionamento e manutenção.

Além disso, será de fundamental importância o engajamento dos seus atores, professores, alunos, gestores e técnicos, no sentido da adoção de uma atitude ética e política na luta por uma educação que vá ao encontro das necessidades da classe trabalhadora, tendo como norte a utopia de uma formação humana integral, omnilateral e politécnica. Isto porque:

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Desse modo, a concepção do Ensino Médio Integrado não é algo pronto e acabado, mas um projeto em construção que se configura como uma luta contra-hegemônica em defesa da autonomia e da liberdade dos sujeitos da educação, visando a uma formação mais inclusiva. Neste sentido, Frigotto Ciavatta e Ramos (2012) explicam que,

Como formação Humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 85).

Porquanto, o Ensino Médio Integrado pode ser o embrião dessa busca pela formação do homem em suas múltiplas dimensões, pois atualmente ainda não é possível a universalização da politécnica ou da escola unitária de forma plena e para todos, devido às condições socioeconômicas e políticas do país. No entanto, é possível lançar as bases da politécnica e da formação integrada omnilateral a partir das contradições do sistema capital.

3- METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem predominantemente qualitativa. Para Gamboa (2012, p. 44), na abordagem qualitativa “a simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, faz-se necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística”. Por isso, nesse paradigma a realidade é construída socialmente. Assim, “busca a compreensão dos fenômenos sociais na perspectiva dos seus atores pela interação com estes” (MOREIRA 2011, p. 60).

Quanto aos objetivos, classifica-se como pesquisa exploratória, que na definição de Gil (2002), são investigações que buscam o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. A pesquisa exploratória permite um planejamento bem flexível, possibilitando considerar diversos aspectos relacionados ao objeto do estudo. “Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos” (GIL, 2002, p. 41).

Quanto à técnica de coleta de dados, o levantamento está fundamentado principalmente na entrevista semiestruturada.

Ludke e André (1996) classificam as entrevistas em três tipos: 1) a padronizada ou estruturada que se aproxima à aplicação de um questionário com perguntas idênticas e na mesma ordem a todos os participantes; 2) a não padronizada ou não estruturada, caracterizada pela liberdade de percurso por não ter que seguir um roteiro e, como forma intermediária, 3) a entrevista semiestruturada que é desenvolvida apoiada em um “esquema básico”, mas com a devida flexibilidade para que o entrevistador possa fazer as “necessárias adaptações”.

Sobre a entrevista semiestruturada, Ludke e André (1996) fazem o seguinte comentário:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p. 34).

Assim, dentro da perspectiva das pesquisas em educação, a entrevista semiestruturada se constitui como instrumento básico para a coleta de dados. Isto porque “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p. 33).

Porquanto, a elaboração do roteiro básico de entrevistas foi orientada para o alcance dos objetivos específicos e geral da pesquisa. De acordo com Gamboa (2013), o conhecimento é movido pelas perguntas, “daí a sua importância nos projetos de pesquisa. É possível afirmar que o essencial de um projeto de pesquisa é a problematização da necessidade e sua transformação em questões e perguntas” (GAMBOA, 2012, p. 87).

Também, como fonte complementar, foi realizada uma análise documental a partir dos documentos normativos e institucionais norteadores da EPT no EMI e do curso de edificações, cujos dados foram posteriormente articulados à pesquisa de campo. Na visão de Ludke e André (1996, p. 38), a análise documental pode ser uma técnica valiosa de avaliação de dados qualitativos como complemento de informações obtidas por outras técnicas ou desvelando novos aspectos do mesmo problema.

3.1 O movimento da pesquisa

O movimento teórico-metodológico deu-se a partir do referencial teórico que nos forneceu os fundamentos necessários à compreensão e à análise do objeto de pesquisa. Esses mesmos fundamentos possibilitaram a elaboração das perguntas norteadoras da análise documental, bem como das que compõem o roteiro de entrevistas como principal instrumento de coleta de dados.

Anteriormente às entrevistas, a análise documental foi realizada nos documentos (PPPI/IFG e PPC/Edificações) para analisar se e como a concepção de formação omnilateral emerge nas diretrizes do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFG Câmpus Aparecida, permitindo avaliar o caráter de institucionalidade desta concepção nesse curso (ver tópico 4.1). A análise e interpretação dos dados que resultaram dos documentos foram realizadas pela Análise de Conteúdo e através da técnica de categorização (BARDIN, 2011).

As entrevistas foram realizadas a distância através do Google Meet, permitindo aos participantes responder de forma remota.

A inclusão dos participantes obedeceu a três critérios: o primeiro critério de inclusão dos participantes foi a condição de vínculo efetivo com o IFG por considerar que este vínculo sugere maior permanência e possibilidade de engajamento com a proposta pedagógica da instituição. O segundo critério foi o de atuação no curso de edificações a mais de 5 anos, o que permite uma experiência mais qualificada com a realidade do EMI e mais especificamente com o referido curso. O terceiro critério foi o de buscar uma participação igualitária entre docentes da área técnica e docentes do núcleo comum, visando estabelecer algum equilíbrio entre as vozes docentes de ambos os núcleos.

As informações que permitiram a aplicação desses critérios foram obtidas no sistema SUAP/IFG e complementadas pelo documento “horário de aulas do curso de edificações”, este disponibilizado pela coordenação do curso. Assim, dos 30 docentes que atuavam no curso de edificações 26 eram efetivos e foram convidados mediante o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via e-mail. Sendo que destes, foram entrevistados 12 docentes, sendo 6 do núcleo específico e 5 do núcleo comum e 1 do núcleo diversificado, que concordaram em participar da pesquisa.

A Interpretação e análise dos dados que emergiram das falas dos entrevistados foi realizada pela análise qualitativa através da triangulação.

De acordo com Marcondes e Brisola (2014) o termo triangulação pode ser entendido em três dimensões distintas conforme sua utilização: a triangulação em processos de avaliação de projetos, programas, disciplinas quando a complexidade exige a participação de avaliadores internos e externos com formações distintas, permitindo o cruzamento de múltiplos pontos de vista.

A triangulação pode, também, se referir à combinação de pesquisas quantitativas e qualitativas, bem como, na utilização de várias técnicas de coleta de dados (MINAYO, 2010, apud MARCONDES e BRISOLA, 2014, p. 203).

Marcondes e Brisola (2014) consideram, ainda, uma terceira forma de emprego da triangulação, sendo esta a forma utilizada na presente pesquisa para a análise das informações coletadas. Trata-se da busca por estabelecer a unidade entre os dados empíricos e os aspectos teóricos, visando favorecer a percepção de totalidade sobre o objeto de análise, possibilitando imprimir um caráter de

cientificidade ao estudo. Nesse sentido, a técnica prevê dois momentos:

O primeiro momento diz respeito à preparação dos dados empíricos coletados, mediante diversos procedimentos a serem adotados. Esses procedimentos são representados por etapas sumárias que visam à organização e o tratamento das narrativas. O segundo momento se refere à análise propriamente dita que implica na necessidade de se refletir sobre: primeiro, a percepção que os sujeitos constroem sobre determinada realidade; segundo, sobre os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura e, para isso, a recorrências aos autores que se debruçam sobre tais processos e sobre a temática trabalhada na pesquisa é imprescindível (MINAYO, 2010 apud Marcondes e Brisola, 2014, p. 203-204).

Assim a técnica de análise por triangulação prevê duas etapas, sendo uma que envolve a transcrição e a organização das narrativas e a outra de análise propriamente dita, mediante uma reflexão acerca da percepção que os participantes constroem em suas narrativas, confrontando essas narrativas com os autores que estudam a temática trabalhada na pesquisa.

Portanto, um melhor detalhamento dessas etapas é apresentado no tópico 4.2, destinado à discussão e resultados da pesquisa de campo, no qual pela análise e interpretação dos dados buscou-se responder as perguntas de pesquisa, hipótese e objetivos propostos, possibilitando o desenvolvimento do relatório de pesquisa, bem como alguns subsídios para o desenvolvimento do produto educacional.

O projeto de pesquisa foi previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG, CEP/IFG sob o protocolo: CAAE: 46371121.4.0000.8082. Após isto, a pesquisa foi divulgada para o público participante, através de e-mail contendo o convite para a participação e, em anexo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, seguindo, assim, os trâmites legais exigidos para pesquisas com seres humanos.

3.2 O lócus da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) foi criado pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

Assim, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO)

tornou-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Esta mesma Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) constituída pelo Colégio Pedro II, por dois Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs e por trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluindo o IFG.

O IFG é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e se configura como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional, tecnológica e gratuita em diferentes modalidades de ensino, com Autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Equiparado às universidades federais mediante a 11.892, de 29 de dezembro de 2008, O IFG possui atualmente quatorze campi implantados, que são as unidades de Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso (IFG, 2019).

O IFG integra a RFEPCT, instituição cuja história se confunde com a história do ensino técnico no Brasil. Porém, mais recentemente as instituições da RFEPCT vêm incorporando outros níveis e modalidades de educação, ampliando e transformando sua natureza, tendo como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com isso, vêm abrindo a possibilidade de verticalização do itinerário formativo nas próprias unidades dos IFs.

3.3 O Câmpus Aparecida de Goiânia do IFG.

O Câmpus Aparecida de Goiânia do IFG, local de realização da pesquisa, está situado à Av. Universitária Vereador Vagner da Silva Pereira (antiga Rua Mucuri), Quadra 1, Lote 1-a, Parque Itatiaia, Aparecida de Goiânia. Foi inaugurado em abril de 2012, autorizado pela portaria nº 953, de 16 de julho de 2012, como parte do projeto de expansão da Rede Federal De Educação Profissional. De acordo com informações contidas no sítio do Câmpus Aparecida, “O município de Aparecida de Goiânia foi contemplado por ser o segundo maior do Estado em número de habitantes, com expressivo potencial econômico e cultural e demandas

sociais.” Assim, de acordo a página de apresentação do Câmpus Aparecida:

A unidade do IFG em Aparecida atua no desenvolvimento socioeconômico do Estado e, em especial, da Região Metropolitana de Goiânia, ao oferecer ampla estrutura educacional pública, gratuita e de reconhecida qualidade. Além de formar e qualificar profissionais, no Câmpus Aparecida de Goiânia são realizadas pesquisas e diversas atividades de cunho cultural, científico e tecnológico (IFG, 2021).

Atualmente o Câmpus Aparecida conta com várias turmas de alunos matriculadas nos diversos cursos que oferece. São três os cursos na modalidade EMI: Técnico Integrado em Química, Técnico Integrado em Alimentos e Técnico Integrado em Edificações, todos em tempo integral, matutino/vespertino. E na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece dois cursos noturnos: o de Técnico Integrado em Alimentos e o de Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário. No Ensino Superior, oferece os cursos de Bacharelado em Engenharia Civil Licenciatura em Dança e Licenciatura em Pedagogia Bilingue Português/Libras, sendo todos os cursos superiores no período noturno. E na pós-graduação oferta o Mestrado Profissional em Artes Prof-Artes.

O Câmpus Aparecida oportuniza, também, a atuação de sua comunidade acadêmica nas áreas de pesquisa e extensão, cuja coordenação é realizada pela Gerência de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão (GEPEX). A imagem abaixo mostra a fachada frontal do Câmpus Aparecida de Goiânia.

Figura 6: fachada do Câmpus Aparecida de Goiânia



Fonte: <http://www.ifg.edu.br/aparecida/apresentacao>. Acesso: 19/2/21

Conforme dados do SUAP/IFG, em 10/05/2022 o Câmpus Aparecida contava com 119 servidores ativos permanentes, sendo 72 docentes e 47 técnico-administrativos.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos capítulos anteriores, buscou-se apresentar um referencial teórico com vistas a fundamentar a compreensão e a análise do objeto dessa pesquisa. Destarte, este capítulo é dedicado à análise e apresentação dos resultados da pesquisa.

Conforme já explicitado, o objetivo principal dessa pesquisa situa-se em Analisar as percepções dos docentes sobre as possíveis influências da concepção de formação omnilateral em suas práticas formativas no âmbito da Educação Profissional Tecnológica (EPT), a partir do Curso Técnico Integrado em Edificações ofertado no IFG Câmpus Aparecida de Goiânia.

4.1 Pressupostos da formação integrada omnilateral nas diretrizes do curso de edificações

Este tópico se refere ao objetivo específico de analisar se e como a concepção de formação omnilateral emerge nos documentos institucionais que estabelecem as diretrizes do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFG, em específico ao Câmpus Aparecida de Goiânia, permitindo avaliar o caráter de institucionalidade desta concepção nas diretrizes do referido curso, que doravante será referido como curso de edificações.

Para tanto, a análise documental tem como corpus: o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI/IFG, 2018) e o Projeto Pedagógico do referido Curso (PPC/Edificações, 2014).

O Projeto Político Pedagógico Institucional do IFG estabelece os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, representando, assim, a assunção formal de um tipo de educação. Por isso, “O desdobramento das suas proposições indica também o estabelecimento da identidade institucional e das formas de interlocução do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás com a sociedade e vice-versa” (PPPI/IFG, 2018, p. 2).

Já o Projeto Pedagógico do Curso (PPC/Edificações, 2014) estabelece as diretrizes específicas do curso, constituindo, assim, num instrumento de comunicação mais imediata de um projeto de formação aos sujeitos da educação, professores e alunos principalmente. Nesse sentido, o PPC apresenta as diretrizes

teórico-metodológicas que conferem uma identidade formal ao curso e, também, projeta o perfil esperado do aluno egresso, enquanto profissional de conclusão, revelando, mesmo que de forma implícita, uma concepção de educação consoante a esse projeto.

Para análise desses documentos, tomou-se como referência os seguintes pressupostos propostos por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 108) para a organização do currículo do Ensino Médio Integrado ao ensino técnico. Para esses autores o currículo integrado deve ser um instrumento que:

“a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;

b) vise à formação humana como síntese da formação básica e formação para o trabalho;

c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico político e cultural das ciências e das artes;

d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;

e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciem o caráter produtivo concreto dos primeiros;

f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.”

A escolha de tomar esses pressupostos como referencial desta análise apoia-se no fato desses autores defenderem a perspectiva integral, omnilateral ou politécnica do ensino médio integrado à EPT como uma solução necessária e viável para a realidade brasileira como travessia para a escola unitária. Desse modo, esses pressupostos forneceram as categorias centrais do estudo, através de uma análise qualitativa por meio de categorias nos textos que orientam as diretrizes do curso escolhido como recorte desta pesquisa. O acesso a esses documentos se deu através da página do IFG, onde os documentos institucionais estão disponíveis ao público em geral.

Como instrumento de busca, foi elaborado um quadro com 7 perguntas referentes a esses pressupostos, quadro 1. Desse modo, a análise foi desenvolvida a partir de cada um dos pressupostos, sendo que os referentes às letras (d) e (e) foram trabalhados juntos por se referirem à mesma categoria (relação entre conhecimentos gerais e específicos), diferindo apenas quanto aos âmbitos epistemológico e pedagógico respectivamente.

Quadro 1- perguntas norteadoras da análise documental

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ANÁLISE DOCUMENTAL
1- Que visão de homem é preconizada no PPI/IFG? 2- Como essa visão está desdobrada no PPC do curso? 3- Que concepção de formação humana é assumida no PPPI/IFG? 4- Como ela está caracterizada no PPC do curso? 5- Como o trabalho como princípio educativo emerge nas diretrizes do curso? 6- Como as relações entre o trabalho e as modernas técnicas de produção estão contempladas nas diretrizes do curso de edificações?

Fonte: o autor

A persecução desse objetivo serviu-se da análise de conteúdo, definida por Bardin (2002, p. 38) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para essa autora, a análise de conteúdo integra três fases: a pré-análise: exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Inicialmente, como pré-análise, realizou-se uma leitura atenta de todo o conteúdo dos referidos documentos, selecionando e destacando as unidades temáticas relacionadas ao objeto a ser analisado. Essa leitura inicial facultou a percepção da existência de elementos da concepção de formação omnilateral nesses documentos, viabilizando a continuidade da análise.

Num segundo momento, foi utilizado o roteiro de perguntas do Quadro 1 para análise dos documentos, objetivando encontrar as unidades de análise relacionadas aos pressupostos utilizados como base desta análise documental. Para a realização desta etapa, foi utilizado o recurso de localização de palavras como categorias *a priori* nos arquivos em PDF dos referidos documentos, visando encontrar as possíveis unidades temáticas referentes a essas categorias. Para

sistematizar a correlação entre os pressupostos, as perguntas norteadoras da análise e as categorias pesquisadas nos documentos, elaborou-se o quadro 2, apresentado a seguir:

Quadro 2- Correlação entre os pressupostos, as perguntas e as categorias.

CORRELAÇÃO ENTRE OS PRESSUPOSTOS, AS PERGUNTAS E AS CATEGORIAS PESQUISADAS NOS DOCUMENTOS.		
Pressupostos (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012)	Perguntas norteadoras da análise documental	Categorias <i>a priori</i>
a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;	1- Que visão de homem é preconizada no PPI/IFG? 2 - Como essa visão está desdobrada no PPC do curso?	Homem; Ser humano; Sujeito; Cidadão; Aluno;
b) vise à formação humana como síntese da formação básica e formação para o trabalho;	3-Que concepção de formação humana é assumida no PPPI/IFG? 4-Como ela está caracterizada no PPC do curso?	Formação integral; Formação integrada; Formação omnilateral; Formação politécnica
c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico político e cultural das ciências e das artes;	5- Como o trabalho como princípio educativo emerge nas diretrizes do curso?	Trabalho como princípio educativo: Sentido histórico e Sentido ontológico Teoria e prática
d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e específicos [...] e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos [...]	6- Como a relação entre conhecimentos gerais e específicos é tratada nas diretrizes do curso?	Integração; Articulação; Teoria e prática; Conhecimentos gerais e específicos
f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.	7- Como as relações entre o trabalho e as modernas técnicas de produção estão contempladas nas diretrizes do curso de edificações?	Técnicas de produção; Processos de trabalho; Ciência e tecnologia;

Fonte: o autor

Cada pergunta foi aplicada, primeiro ao PPPI, por ser este um documento mais abrangente e que estabelece os princípios teórico-metodológicos assumidos pela instituição. Em seguida, os mesmos procedimentos foram aplicados ao PPC buscando analisar as in(coerências) deste com aquele, quanto aos pressupostos que fundamentam a concepção da formação integrada na perspectiva omnilateral.

Dito isso, convida-se o leitor a acompanhar a análise documental desenvolvida nos tópicos seguintes.

4.1.1 A concepção de homem no curso de edificações

O presente tópico busca responder às seguintes questões: Que concepção de homem é preconizada no PPI/IFG? Como essa concepção está desdobrada no PPC?

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) a organização do currículo do ensino médio integrado ao ensino técnico tem como primeiro pressuposto a necessidade de conceber “o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive” (IDEM, p. 108).

Essa perspectiva é também corroborada por Moura (2007, p. 21), que aponta como um dos eixos norteadores da EPT integrada ao ensino médio o pressuposto de conceber “homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade”.

Trata-se de conceber uma visão de homem como sujeitos capazes de desenvolver a sua autodeterminação. Isso implica pensar os sujeitos da educação como seres históricos e sociais construtores da sua autonomia, capazes de conhecer, intervir e transformar a realidade concreta a partir das próprias contradições da realidade que está posta. Nessa perspectiva, o aluno deve ser visto e tratado não como um sujeito passivo e receptor de conhecimentos, mas um aluno protagonista no processo de ensino-aprendizagem, inclusive capaz de produzir novos conhecimentos.

Nesse sentido, a partir da categoria homem nas formas sujeito, cidadão, ser humano, como concepção de homem, o PPPI/IFG (2018) preconiza que:

A formação acadêmica da/o cidadã/ão pressupõe o reconhecimento e a exigência da educação integrada que reflita uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de **oferecer à/ao cidadã/ão um saber omnilateral**, formando-a/o, acima de tudo, como parte efetiva da construção da sociedade, **entendendo-a/o, portanto, como sujeito da**

história e compreendendo a relação entre saber político, saber técnico e saber sócio-artístico-cultural. [...] **Ser humano historicamente constituído e permanentemente vinculado às necessidades sociais e culturais**, [...] (PPPI/IFG, 2018, p. 3, grifo nosso).

Esse excerto apresenta, de forma explícita, a compreensão do sujeito como ser sócio-historicamente construído, indicando a possibilidade e a intenção de formá-lo em suas várias dimensões, pela oferta de “um saber omnilateral”, “saber político, saber técnico e saber sócio-artístico-cultural”. Ressalta-se que, a compreensão da relação existente entre esses saberes é condição para uma formação emancipatória, para que os sujeitos possam atuar, não só no mundo do trabalho, mas também no exercício da sua cidadania com consciência de seus direitos e deveres, na condição de agentes transformadores da realidade do meio social e político no qual estão inseridos.

O desdobramento dessa visão de homem preconizada no PPPI, consubstanciada na concepção do sujeito como ser histórico-social, encontra-se no PPC do curso de edificações, embora de forma mais discreta, no item-III do capítulo das “ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS” onde se lê:

Na condução do processo ensino-aprendizagem o PPC do curso aponta como princípios metodológicos a serem observados pelos docentes na elaboração dos planos de ensino de cada disciplina e contemplados na proposição dos ementários das mesmas, [...] a **indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem**; (PPC/Edificações, 2014, p. 21, grifo nosso).

Observa-se que a concepção do sujeito como ser histórico-social preconizada no PPPI/IFG é ratificada no PPC/Edificações como um princípio metodológico, considerando a relação de “indissociabilidade” entre educação e prática social. Porquanto, no que tange a esse princípio, verifica-se uma estreita relação de proximidade entre os dois documentos. Isto porque o PPC/Edificações recepciona a concepção do sujeito como ser histórico-social, traduzindo-a num princípio metodológico a ser observado nas ementas e nos planos de ensino de cada disciplina.

Tal pressuposto indica que, na condição de seres histórico-sociais, os homens constroem e, ao mesmo tempo, são construídos pelos conhecimentos e pela história. Com efeito, para considerar a historicidade do aluno, faz-se mister

entender que ele traz consigo uma amálgama de conhecimentos, crenças, valores, habilidades, experiências, enfim sua história construída socialmente, constituindo a sua subjetividade. Portanto, a educação escolar é partícipe desse processo, pois está inserida no contexto das práticas sociais, logo, deve conceber os sujeitos da educação como seres sociais historicamente construídos e capazes de transformar a realidade.

4. 1. 2 Relação entre formação básica e formação para o trabalho no curso de edificações

O segundo pressuposto apontado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 108) como norteador da formação profissional integrada ao ensino médio é o de que esta “vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho”. Nesse sentido, o desenvolvimento deste tópico parte dos seguintes questionamentos: a) Que concepção de formação humana é assumida no PPPI/IFG? b) Como ela está caracterizada no PPC do curso de edificações?

A resposta no PPPI à primeira questão pode ser analisada no fragmento seguinte:

No PPPI e na prática educativa, postula-se a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, [...] um dos objetivos, dentre outros, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás é ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos técnicos integrados ao ensino médio [...] A aquisição de uma cultura geral do trabalho pressupõe o conhecimento da produção em seu conjunto e o estudo de uma determinada profissão (PPPI/IFG, p. 3-4, grifo nosso).

Observa-se, então, a defesa explícita da perspectiva de “formação omnilateral”, expressa no PPPI com a “a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia”, estabelecendo esta diretriz para a construção dos currículos e também para a prática político-pedagógica. Sendo na forma prioritária dos cursos de ensino médio integrados à EPT, como sendo um dos objetivos do IFG.

Frigotto Ciavatta e Ramos (2012) consideram que um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico que tenha como eixos o trabalho, a ciência e a cultura deve buscar a superação do conflito do papel da escola entre formar para

a cidadania ou para o mundo produtivo.

Assim, pensando na perspectiva humana, que não exclui a competência técnica, é importante pensar a atuação dos sujeitos na política, na cultura, nas artes, na vida em sociedade e no mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que formar pessoas para atender às demandas imediatas do mundo do trabalho, a proposta é pensar os projetos de formar sujeitos que, além dos conhecimentos científicos e técnicos, sejam críticos, autônomos e emancipados (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

Desse modo, a formação integrada omnilateral tem como perspectiva a possibilidade de formar os sujeitos na sua integralidade. Tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões indissolúveis da formação humana. Por isso, essas dimensões precisam estar presentes nos projetos de educação que não se contentam com fragmentos.

Porquanto, a proposição de contemplar uma cultura geral do trabalho integrada a uma formação profissional específica no ensino médio, vai ao encontro do pressuposto da formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho. Essa perspectiva de integração é também reafirmada no PPC/edificações, referida nos seguintes objetivos:

A prioridade de oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio no atual contexto tem como objetivos: ampliar a atuação institucional no atendimento da educação básica de qualidade, pública e gratuita; **proporcionar uma formação integral** com a articulação do conhecimento com a prática social, as relações de trabalho e os processos científicos e tecnológicos; **contextualizar a educação profissional ao mundo do trabalho** e às transformações históricas, sociais, técnico-científicas, artísticas e culturais abordadas pelas áreas de conhecimento na educação básica; integrar a teoria com a prática no domínio das técnicas de produção nas áreas de formação profissional dos cursos; **formar técnicos de nível médio com capacidade de intervenção qualificada no trabalho e na vida pública.** Na perspectiva da formação escolar da juventude na etapa final da educação básica, **a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio representa o que há de mais efetivo na história da educação brasileira de aproximação com a formação humana integral.** Por outro lado, responde pela necessidade de formação/qualificação de jovens trabalhadores (PPC/Edificações, 2014, p. 14, grifo nosso).

Nesse caso, a perspectiva de síntese entre formação básica e formação para o trabalho se explicita no PPC/Edificações pela reafirmação da oferta do curso na forma integrada, visando formar o jovem para uma atuação qualificada

não só no mundo do trabalho, mas também na vida pública pela articulação do conhecimento com a prática social.

Nessa perspectiva, a formação integrada permite que a dimensão intelectual seja incorporada ao trabalho produtivo, visando superar a dicotomia entre trabalho manual/intelectual, no sentido de se formar trabalhadores capazes de exercer sua cidadania e de atuar como dirigentes (CIAVATTA, 2012).

Com efeito, a formação profissional no ensino médio não deve ser entendida como um fim em si mesmo, mas pedagogicamente como parte integrada à formação geral, ou seja, o trabalho em sua dimensão econômica e também como princípio educativo integrado à formação básica. Nesse sentido, a formação geral, além de compor o arcabouço de uma formação profissional qualificada, representa também uma condição necessária para uma possível continuidade dos estudos se o estudante assim o desejar.

Como já mencionado, para a realidade socioeconômica brasileira, onde a maioria dos jovens não pode adiar a profissionalização para o ensino superior, o ensino médio integrado à EPT representa a possibilidade de uma inserção no mundo do trabalho com mais dignidade, mas também, uma proximidade com a perspectiva de formação integral ou omnilateral do ser humano. Para o alcance desse objetivo, o pressuposto do trabalho como princípio educativo deve orientar, metodológica e pedagogicamente, os processos de ensino-aprendizagem, como sugere o tópico seguinte.

4. 1. 3 A concepção do trabalho como princípio educativo no curso de edificações

Este tópico busca analisar se e como o pressuposto do trabalho como princípio educativo emerge nas diretrizes do curso de edificações.

A concepção do trabalho como princípio educativo se constitui como um pressuposto fundamental para a perspectiva de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, pois, é pelo trabalho que o homem ontologicamente produz a sua existência material e espiritual, transformando a natureza, o meio social e a si mesmo e produzindo conhecimentos. Assim, ter o trabalho como princípio educativo é um pressuposto essencial para a organização dos currículos dos cursos do ensino médio integrados à EPT, orientando a prática pedagógica.

Reitera-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. “Esse princípio permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes” (MOURA, 2007, p. 22).

Porquanto, a análise deste tópico parte da seguinte questão: Como o trabalho como princípio educativo emerge nas diretrizes do curso?

Nesse sentido, no que se refere à categoria trabalho, o PPPI/IFG estabelece que:

Para a educação com vistas à formação profissional e tecnológica, o trabalho é uma categoria central para a compreensão e a prática educativa, unificado à formação humanística e artístico-cultural que envolve toda a formação acadêmica da/o jovem e da/o adulta/o. **O trabalho é a forma particular de produção da própria vida humana e envolve a construção de meios de subsistência física e cultural**, colocando-se em contato com outros indivíduos enquanto ser social com consciência de si, das/os outras/os e da sociedade. [...] **A formação acadêmica e escolar nessa perspectiva pressupõe o reconhecimento e a exigência do trabalho** como locus de produção do conhecimento e **como princípio educativo**. (PPPI/IFG, p3-4, grifo nosso).

Esse fragmento do PPPI/IFG, como unidade de análise da categoria trabalho, evidencia o pressuposto do trabalho como princípio educativo consubstanciado na compreensão do trabalho como a “forma particular” pela qual o homem produz a sua existência, os “meios de subsistência física e cultural”, o “trabalho como locus da produção do conhecimento”.

Assim, a categoria trabalho como princípio educativo é postulada em dois sentidos, que se complementam: em seu sentido histórico, como categoria econômica e práxis produtiva que fundamenta a formação para o exercício das profissões. E, principalmente, o trabalho em seu sentido ontológico, que se constitui como “princípio educativo” original, pois, para além da produção material da existência, tanto a formação humana, quanto a produção de conhecimentos se dão mediadas pelo trabalho.

Desse modo, no ensino médio integrado à EPT, o trabalho, antes mesmo de ser concebido na sua dimensão mais imediata de atividade produtiva, deve ser entendido primeiramente em sua dimensão ontológica, logo, como atividade

inerente aos seres humanos. Nessa perspectiva o trabalho será pedagogicamente caracterizado [...] “como categoria ontológica da práxis humana que se manifesta de forma específica conforme o grau de ‘desenvolvimento social atingido historicamente’ pela humanidade em suas relações sociais e de produção” (RAMOS, 2008, p. 7).

Porquanto, o trabalho como princípio educativo emerge no PPPI/IFG como categoria central para a formação profissional e acadêmica dos estudantes, constituindo um princípio metodológico orientador a ser observado nos planos dos cursos e seus respectivos planos de ensino, consequentemente nas práticas educativas. Consequentemente, no PPC/edificações, o trabalho como princípio educativo está contemplado no capítulo das orientações metodológicas, estabelecendo que,

Na condução do processo ensino-aprendizagem **o PPC do curso aponta como princípios metodológicos a serem observados pelos docentes** na elaboração dos planos de ensino de cada disciplina e contemplados na proposição dos ementários das mesmas, os seguintes aspectos: I. **a formação integral do educando tendo o trabalho como princípio educativo** na articulação da educação à ciência, à tecnologia, à cultura e aos processos produtivos e de trabalho historicamente construídos; (PPC/Edificações, p. 21, Grifo nosso).

Ao apontar o pressuposto do trabalho como princípio educativo no processo de ensino-aprendizagem, o PPC/edificações estabelece como um princípio metodológico a ser observado via integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia e cultura, com vistas à formação integral do educando. Assim, determina que a articulação dessas várias dimensões que constituem a formação humana seja observada nas ementas e nos planos de ensino.

A importância de se tomar o trabalho como princípio educativo na formação humana está no fato de que, “[...] o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108).

Nessa perspectiva, entender o trabalho como princípio educativo significa compreender que o homem produz a sua realidade ao interagir com ela para transformá-la. Ressalta-se que a ciência, a tecnologia e a cultura são desenvolvidas socialmente mediadas pelo trabalho. Por isso, a profissionalização não se confunde com formar apenas para o trabalho produtivo, pois há de se

compreender as relações que integram o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões indissolúveis da práxis humana, logo, como pilares estruturantes da formação integrada na perspectiva omnilateral.

Destarte, a assunção do trabalho como princípio educativo no PPC/Edificações implica que esse pressuposto deve orientar as práticas político pedagógica dos docentes. Por isso, dada a centralidade desse princípio, ele será analisado como emerge na percepção dos docentes acerca de suas práticas formativas.

4. 1. 4 Relação entre conhecimentos gerais e específicos no curso de edificações

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 108) a unidade entre conhecimentos gerais e específicos constitui um dos pressupostos ou eixos basilares para a concepção dos currículos dos cursos de ensino médio integrados à EPT, que também devem ter por base uma “metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades”. Este é um pressuposto que se refere à integração entre a parte e a totalidade, visando à superação da histórica fragmentação dos conhecimentos. Trata-se de uma das categorias de integração da formação integrada na perspectiva omnilateral.

Portanto, pergunta-se: Como a relação entre conhecimentos gerais e específicos é tratada nas diretrizes do curso?

Nesse sentido, a previsão de articulação entre conhecimentos gerais e específicos no PPPI/IFG aparece nas seguintes expressões:

No PPPI, os princípios metodológicos da ação educativa e do currículo estão expressos conforme descritos: a. **integração entre conhecimento geral e conhecimento específico como princípio norteador da construção dos diversos itinerários formativos** presentes na Instituição; [...] c. **integração entre teoria e prática**; (PPPI/IFG, p. 24, grifo nosso).

Observa-se que, de forma explícita, a integração entre conhecimentos gerais e específicos está preconizada no PPPI, tanto para os currículos como para a ação educativa, como um “princípio norteador da construção dos diversos itinerários formativos presentes na Instituição”. Trata-se, então, de um pressuposto

epistemológico, metodológico e pedagógico. Isso implica em uma orientação a ser observada para todos os cursos ofertados pelo IFG tanto na estrutura curricular quanto nas práticas educativas, visando a uma formação na perspectiva da totalidade, ou seja, a uma formação omnilateral.

Consoante a essa perspectiva Moura (2007, p. 23) Defende que o ensino médio integrado à EPT deve conceber “a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações” para que o aluno compreenda o contexto no qual está inserido possibilitando uma intervenção consciente, favorecendo aos interesses coletivos.

Embora o PPPI/ IFG estabeleça que a integração entre conhecimentos gerais e específicos deva orientar todos os itinerários formativos presentes na instituição, o que equivale a todos os cursos, as expressões “conhecimentos gerais” e “conhecimentos específicos” não aparecem diretamente no PPC/Edificações. Porém, essa categoria de integração pode ser identificada na integração Ciência, tecnologia e cultura, bem como na integração teoria e prática, como sugere o PPC no capítulo 5 - “ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS”:

Na condução do processo ensino-aprendizagem o PPC do curso aponta como princípios metodológicos a serem observados pelos docentes na elaboração dos planos de ensino de cada disciplina e contemplados na proposição dos ementários das mesmas, os seguintes aspectos: I - a formação integral do educando tendo o trabalho como princípio educativo na **articulação da educação à ciência, à tecnologia, à cultura e aos processos produtivos e de trabalho historicamente construídos**; IV- **indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem**; (PPC/Edificações, p. 21, grifo nosso).

Nesse sentido, a tecnologia pode ser entendida como aplicação de um conhecimento mais específico, cuja base remonta a um conhecimento geral ou científico, ainda quando alguma tecnologia tenha surgido antes dos fundamentos científicos que a explicitam. Além disso, a tecnologia pode ser entendida, também, como os conhecimentos que fundamentam as várias técnicas, nesse caso a técnica será um conhecimento específico da tecnologia, como abordado no tópico seguinte (princípios da politecnia). Por isso, no ensino tecnológico:

Apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 107).

Nesse contexto os fundamentos dos processos produtivos podem ser explicitados e apreendidos mediante a articulação teoria e prática nos processos de ensino-aprendizagem.

Já a cultura se constitui nas produções éticas e estéticas da vida, na forma em que os grupos sociais compartilham crenças, costumes, valores éticos, morais, artísticos etc. (RAMOS, 2008). Com efeito, a cultura está relacionada à capacidade humana de lidar com o ausente por meio da linguagem e do trabalho. Nesse sentido, a ideia de cultura “é elaborada como a diferença entre natureza e história. A cultura é a ruptura da adesão imediata à natureza, adesão própria aos animais, e inaugura o mundo humano propriamente dito” (CHAUI, 2012, p. 26).

Trata-se, pois, da cultura entendida como uma dimensão humana que, tal como o trabalho ontológico, remete a um fazer especificamente humano e que, ao mesmo tempo, engendra o ser humano.

Por isso, a cultura representa uma das dimensões da vida que deve estar presente nos processos formativos que consideram o ser humano na sua integralidade, permitindo que o educando compreenda a cultura nas suas múltiplas manifestações. Com efeito, a escola, enquanto instituição democrática, precisa estar aberta ao pluralismo cultural como uma condição necessária para a construção de uma sociedade democrática.

Da mesma forma, as práticas sociais específicas encontram sua explicitação teórica nas ciências sociais. Desse modo, a articulação entre conhecimentos gerais e específicos permite compreender a historicidade, a contextualização e a aplicabilidade dos conhecimentos nas situações de trabalho e da vida social. Por isso, essa categoria de integração, bem como a integração teoria e prática são imprescindíveis para uma formação que vise à integralidade, pois representam o corolário da concepção do trabalho como princípio educativo.

4. 1. 5 Os princípios da politecnia no curso de edificações

O princípio da educação tecnológica ou politecnia no curso de edificações é analisado a partir da seguinte questão: Como as relações entre o trabalho e as modernas técnicas de produção estão contempladas nas diretrizes do curso de edificações?

A exigência desta relação, parte do pressuposto de que na perspectiva de formação omnilateral, o currículo da EPT integrada ao ensino médio “seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108).

Essa perspectiva remete ao conceito de politecnia, que para Saviani (1989) se esboça a partir do desenvolvimento das forças produtivas da moderna sociedade capitalista, detectando a tendência do desenvolvimento para uma sociedade que corrija as atuais distorções existentes. Nesse sentido, a ideia de “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho” (SAVIANI, 1989, p 17).

O texto do PPPI/IFG não faz uma alusão direta ao conceito de politecnia, mas uma pré-análise permite esta inferência, como pode ser observado no fragmento seguinte:

A oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no atual contexto tem como objetivos: [...] c. **integrar a teoria à prática no domínio das técnicas de produção** nas áreas de formação profissional dos cursos; **contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica ao mundo do trabalho e às transformações técnico-científicas** e artístico-culturais abordadas pelas áreas de conhecimento na educação básica e superior; (PPPI/IFG, p. 6, grifo nosso).

Verifica-se a proposição do “domínio das técnicas de produção” como um dos objetivos dos cursos técnicos integrados, isto mediante a integração teoria e prática. Indica, ainda que a formação seja contextualizada às “transformações técnico-científicas” e ao “mundo do trabalho”. Portanto, a noção de politecnia emerge de forma implícita nesta categoria de análise.

Ressalta-se que a expressão “mundo do trabalho”, remete a uma ideia de formação na perspectiva da totalidade, logo deve estar em sintonia com os avanços científicos, tecnológicos e sociais e com a busca da superação da dicotomia entre teoria e prática. Estas são condições, não suficientes, mas necessárias para a apreensão e o domínio das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho produtivo moderno.

O PPC/Edificações, também, não cita a palavra politecnia, mas, a exemplo do PPPI/IFG, apresenta alguns traços como categorias constituintes da noção de

politecnia no capítulo 4. CURRÍCULO DO CURSO, expressando que,

A prioridade de oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio no atual contexto tem como objetivos: [...] **proporcionar uma formação integral** com a articulação do conhecimento com a prática social, as relações de trabalho e os processos científicos e tecnológicos; **contextualizar a educação profissional ao mundo do trabalho e às transformações históricas, sociais, técnico-científicas, artísticas e culturais** abordadas pelas áreas de conhecimento na educação básica; **integrar a teoria com a prática no domínio das técnicas de produção** nas áreas de formação profissional dos cursos; formar técnicos de nível médio com capacidade de intervenção qualificada no trabalho e na vida pública. (PPC/Edificações, p14, grifo nosso).

Observa-se que a noção de politecnia está implicitamente caracterizada nas proposições de “integrar a teoria com a prática no domínio das técnicas de produção”, na contextualização da EPT com a ciência, tecnologia, cultura e o mundo do trabalho. Enfim, na reafirmação do objetivo de “proporcionar uma formação integral”, articulando a educação com a prática social, trabalho, ciência e tecnologia.

Na visão de Saviani (1989, p. 18), a base pedagógica da politecnia pressupõe a articulação entre trabalho manual e intelectual, possibilitando a assimilação teórica e prática dos princípios científicos que dão base à moderna organização do trabalho. Assim, para propiciar essa articulação, esse autor defende a organização de oficinas e processos de trabalho real para que os alunos possam compreender, além dos princípios teóricos, o caráter prático do modo como a natureza está constituída, do seu funcionamento, bem como a compreensão da forma como a sociedade se constitui e se comporta.

A politecnia se refere a uma Formação tecnológica na qual as relações entre o trabalho e as modernas técnicas de produção devem ser explicitadas. Para isso, o currículo da EPT integrada ao ensino médio deve ser “centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108).

Porém, Saviani (1989) chama a atenção para o risco do equívoco de se entender a politecnia em seu sentido literal, ou seja, de múltiplas técnicas ou como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, o que seria um conjunto sempre incompleto e sujeito à ampliação. Assim, no contexto do ensino médio

integrado à EPT, a politecnia se refere à formação tecnológica, no sentido de que a formação técnica, não tenha um caráter de treinamento, mas seja explicitada nos fundamentos científicos e tecnológicos que a embasam.

4. 2 Resultados e discussão da pesquisa de campo

A análise documental realizada nos tópicos anteriores buscou atender ao objetivo específico de “analisar se e como a concepção de formação omnilateral emerge nas diretrizes do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFG Câmpus Aparecida”. Com efeito, considera-se que esse objetivo foi alcançado e permitiu explicitar como a concepção de formação omnilateral é propugnada pela instituição e estabelecida nas orientações metodológicas do referido curso, demonstrado, assim, haver um caráter de institucionalidade da concepção de formação omnilateral nas diretrizes do curso de edificações.

Porquanto, o presente tópico e os seguintes são dedicados ao objetivo geral desta pesquisa, qual seja o de analisar as percepções dos docentes sobre as possíveis influências da concepção de formação omnilateral em suas práticas formativas no âmbito da Educação Profissional Tecnológica (EPT), a partir do Curso Técnico Integrado em Edificações ofertado no IFG Câmpus Aparecida de Goiânia.

Esse objetivo principal, foi desdobrado em dois objetivos específicos: b) analisar as percepções dos professores quanto à integração educação-trabalho em suas práticas formativas; c) analisar se as práticas docentes favorecem a uma formação na perspectiva da omnilateralidade. Para tanto, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: Quais as percepções docentes em suas práticas formativas acerca da formação omnilateral no Curso Técnico Integrado em Edificações ofertado pelo Câmpus Aparecida de Goiânia?

A busca por respostas a essa questão geral foi mediada por uma pesquisa de campo que envolveu um grupo de 12 docentes efetivos que atuam no referido curso de edificações e teve como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Para uma melhor condução das entrevistas foi elaborado um roteiro norteador das entrevistas contendo cinco (5) perguntas relacionadas ao objeto de estudo, conforme o quadro seguinte (Quadro 3). Porém, por se tratar de

entrevistas semiestruturadas, no decorrer de cada entrevista buscou-se desenvolver um diálogo com o intuito de melhor captar a percepção dos docentes acerca das principais categorias referentes à perspectiva da formação integrada omnilateral preconizada nas diretrizes do curso de edificações.

Quadro 3- roteiro norteador das entrevistas semiestruturadas

ROTEIRO NORTEADOR DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	
Perguntas	Objetivos das perguntas:
1) Você pode me falar da sua formação, quais conteúdos ministra no Curso de Edificações, bem como as motivações que o levaram atuar no IFG?	Conhecer os participantes da pesquisa e apreender se alguma motivação inicial estava relacionada à perspectiva formativa omnilateral: objetivo geral
2) Qual é a sua concepção sobre formação omnilateral?	Apreender o nível de compreensão e de identificação com a perspectiva omnilateral: objetivo geral
3) Você já participou de cursos, palestras, encontros ou discussões no IFG acerca de uma práxis formativa na perspectiva omnilateral?	Conhecer o suporte real que os docentes têm da instituição para esta proposta formativa: objetivo geral.
4) Na sua prática pedagógica como você relaciona as dimensões da educação e do trabalho na formação dos Técnicos em Edificações?	Apreender a percepção docente sobre a integração educação e trabalho em suas práticas formativas: objetivos específicos “b” e “c”
5) Na sua visão, a concepção omnilateral influencia sua prática docente e emerge no curso de Edificação?	Apreender a adesão dos docentes à perspectiva de formação integrada omnilateral: objetivos “b” e “c”

Fonte: o autor

Dado ao contexto da pandemia do COVID-19 e a consequente necessidade do distanciamento físico entre as pessoas, as entrevistas foram realizadas de forma remota através da ferramenta Google Meet. Porém, a opção pela utilização desse recurso tecnológico propiciou, também, outras vantagens como uma maior flexibilidade de agendamento das entrevistas, a desnecessidade de deslocamento do entrevistador ou entrevistado e, principalmente, a possibilidade de gravação das entrevistas mediante a própria ferramenta de gravação do Google Meet. Dessa forma, com o prévio consentimento dos (as) entrevistados (as), as entrevistas foram gravadas.

As transcrições das entrevistas foram realizadas por meio da ferramenta de

transcrição automática do aplicativo YouTube, utilizando para isso um canal privado do pesquisador. Porém, adverte-se que, não obstante a praticidade das tecnologias digitais de transcrição automática de áudio, elas cometem alguns erros de identificação das palavras. Por isso, cada transcrição passou por uma correção manual mediante uma audição atenta e paulatina dos conteúdos gravados.

Depois de realizadas todas as transcrições, as respostas de cada participante foram agrupadas em um quadro para cada pergunta do roteiro de entrevistas. Neste quadro os docentes foram nomeados de D-1 a D-12, conforme o exemplo a baixo (Quadro 4). Esta sistematização possibilitou uma pré-análise das respostas dos docentes acerca de cada questão, grifando em negrito as palavras essenciais de cada resposta, foi possível obter uma síntese de cada resposta. Sendo estas sínteses utilizadas como dados para análise e discussão.

Quadro 4- exemplo de agrupamento das respostas dos docentes para cada pergunta

Pergunta 3- Você já participou de cursos, palestras, encontros ou discussões no IFG acerca de uma PRÁXIS FORMATIVA na perspectiva omnilateral?		
Docente	Síntese da resposta	Transcrição da resposta
D- 1	[...] Já participei de algumas falas, né, de algumas palestras principalmente na semana de planejamento do Instituto [...]	Normalmente, a gente ouve mais, né? Já participei de algumas falas, né, de algumas palestras principalmente na semana de planejamento do Instituto, normalmente vêm alguns colegas. Há alguns colegas, também, lá no Câmpus que pesquisam mais especificamente essa prática, alguns professores de áreas diferentes da educação.
D- 2	Já sim, a gente já teve, principalmente ali, durante a semana de planejamento, alguma formação nesse sentido, [...] sempre tem alguma fala, alguma palestra, uma mesa-redonda, né?	Já sim, a gente já teve, principalmente ali durante a semana de planejamento, alguma formação nesse sentido, né? Então, a gente já participou, eu diria assim, curso especificamente sobre isso talvez até não tenha tido, mas assim, durante as semanas planejamento sempre tem alguma fala, alguma palestra, uma mesa-redonda, né? e principalmente com a reformulação aí do ensino médio nessas discussões aí da integração das disciplinas. E vez por outra, algum professor com um pouco mais de conhecimento, né, passa ou às vezes um professor externo, né, mais especializado nessa área faz uma fala nesse sentido, que pode contribuir para o processo formativo da

		nossa instituição do nosso quadro, né, de corpo docente. Também, já participei eventualmente e principalmente dessa forma.
D- 5	No âmbito do Câmpus Aparecida [...], não teve assim nenhum evento específico [...] a gente faz algumas discussões e, principalmente, no momento de planejamento, onde são convidadas pessoas que acabam abordando o assunto, né, sob diferentes aspectos.	No âmbito do Câmpus Aparecida , essas discussões elas aparecem mais, por exemplo, em situações de planejamento, em que convida pessoas né para falar sobre essas, sobre as temáticas. É, não teve assim nenhum evento específico que tratou sobre essa abordagem não, as questões mais se deu em situações de formação continuada, em reuniões que a gente faz algumas discussões e, principalmente, no momento de planejamento, onde são convidadas pessoas que acabam abordando o assunto, né, sob diferentes aspectos.

Fonte: o autor

4.2.1 Os participantes da pesquisa

Este tópico objetiva traçar um perfil dos participantes da pesquisa, a partir de informações fornecidas por eles (as) próprios (as) e complementadas por buscas nos seus currículos disponíveis na plataforma Lattes - CNPq.

Atualmente o Curso de Edificações conta com 30 docentes que atuam distribuídos nos três núcleos: Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico, sendo que alguns docentes atuam somente no primeiro ano do curso, mas a maioria atua no segundo e no terceiro ano. Desse contingente, 15 foram convidados a participar da pesquisa, dos quais 12 aceitaram participar, sendo 5 do núcleo comum, 1 do núcleo diversificado e 6 do núcleo específico.

Quanto ao gênero e à idade, o grupo de participantes se constitui de 6 professores e 6 professoras na faixa etária dos 30 a 50 anos.

O tempo de atuação desses sujeitos no IFG varia de sete a doze anos, sendo que seis docentes estão no Câmpus Aparecida desde a inauguração desta unidade em abril de 2012, três docentes vieram de outros Campi e os outros ingressaram depois. Assim, todos os participantes já atuam no Curso de Edificações a pelo menos sete anos.

Quanto à formação desses sujeitos, todos fizeram mestrado e dez têm

doutorado, dois são doutorandos. Oito fizeram pelo menos uma especialização. Seis são licenciados, cinco são bacharéis e um é tecnólogo. E, curiosamente, três são ex-alunos de cursos técnicos da antiga Escola Técnica Federal de Goiás.

Quanto à experiência docente, sete participantes relataram ter atuado como professor (a) em outras escolas, principalmente públicas, antes do ingresso no IFG, mas cinco participantes iniciaram suas carreiras docentes no próprio Câmpus Aparecida de Goiânia do IFG.

Uma síntese do perfil acadêmico dos participantes da pesquisa pode ser visualizada no quadro a baixo (Quadro 5).

Quadro 5- perfil acadêmico dos docentes participantes da pesquisa

Doutorado 10/12	Dez participantes têm doutorado	
Mestrado 12/12	Os doze participantes possuem mestrado	
Especialização 8/12	Oito participantes têm, pelo menos, uma especialização	
Licenciatura 6/12	Seis participantes são licenciados	
Bacharelado 5/12	Cinco participantes são bacharéis	
Tecnólogo 1/12	Um participante é tecnólogo	
Núcleo comum 5/12	Cinco participantes atuam no núcleo comum	
Núcleo específico 6/12	Seis participantes atuam no núcleo específico	
Núcleo diversificado 1/12	Um participante atua no núcleo diversificado	
Tempo de atuação docente no IFG	Entre 7 e 11 anos	
Local da experiência docente	Somente no IFG: Cinco docentes	Anterior ao ingresso no IFG: Sete docentes

Fonte: o autor

4.2.2 As concepções dos docentes sobre formação omnilateral

Este tópico busca analisar a compreensão dos docentes sobre a perspectiva de formação omnilateral, bem como a qualidade da identificação desses sujeitos com proposta político-pedagógica assumida pela instituição, mais especificamente, no que se refere à perspectiva de “formação omnilateral” expressa no (PPPI/IFG, p. 3 - 4) mediante “a articulação entre educação, cultura,

arte, ciência e tecnologia”, “visando a uma formação integral do aluno”.

Esse mesmo documento estabelece, ainda, a opção pela materialização dessa concepção de formação humana, na forma prioritária dos cursos de ensino médio integrados à EPT, como sendo um dos objetivos do IFG. Trata-se, então, da assunção de uma perspectiva de formação humana omnilateral consubstanciada no ensino médio integrado à EPT postulada de forma clara como prioridade enquanto proposta político-pedagógica da instituição.

Na visão de Ramos (2008) a integração, além do sentido de articulação entre formação profissional e formação básica, tem um sentido principal que remete à possibilidade da formação omnilateral, cujo pressuposto é a integração entre trabalho, ciência e cultura como dimensões fundamentais da vida e que estruturam a prática social dos sujeitos. Este é um sentido filosófico que expressa uma concepção de formação humana não fragmentária, podendo orientar a formação geral ou profissional em todos os níveis, desde o ensino básico ao superior. Dessa forma, na concepção do EMI esses dois sentidos se aplicam e se complementam, ou seja, a integração não está restrita apenas à forma, mas aos conteúdos também.

Essa perspectiva é corroborada por Araujo e Frigotto (2015) no entendimento de que

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Esses mesmos autores salientam que essa proposta de ensino integrado é inspirada na ideia da escola unitária de Gramsci. Porém, não se confunde com ela, uma vez que os limites da formação integral estão postos na atual sociedade capitalista. Por isso, consideram que esse projeto só alcançará sua finalidade, de “formar na perspectiva da totalidade, se assumir a liberdade como utopia e manter íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital” (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Porquanto, é justamente no âmbito de um curso do EMI que, buscamos apreender e analisar as perspectivas dos docentes sobre a concepção de

formação omnilateral, mediante a formulação da seguinte pergunta a estes sujeitos: Qual é a sua concepção sobre formação omnilateral?

Assim, D-5 considera que a perspectiva da formação omnilateral pode ser entendida a partir da proposição da Escola Unitária de Gramsci, com algumas diferenças. Sobre isto, D-5 diz que:

Para mim, essa perspectiva da **formação omnilateral**, [...] **está muito atrelada a escola unitária, né, de Gramsci**. [...] **apesar de que** não é a mesma perspectiva, **existem diferenças**, né? Mas, apresenta essa perspectiva de **uma formação** de um trabalhador numa perspectiva **que busque tanto a formação nos seus aspectos técnicos**, de conhecimentos técnicos, **atrelado a uma formação humana dos seus conhecimentos humanísticos**, [...] da chamada do núcleo comum. Mas, para além disso, dessa formação técnica, ela **pressupõe também** a formação **dos fundamentos científicos** que estão por trás **dos aspectos técnicos**, [...] o que está por trás de todo o processo que fundamenta a revolução da mudança do mundo do trabalho, pra chegar no que chegou, às novas tecnologias de hoje. Então, essa perspectiva omnilateral se refere a essa **formação ampliada** que busca a formação do Trabalhador, trabalhando tanto aspectos da sua **formação profissional**, que aí se refere aos fundamentos, não apenas os **aspectos técnicos**, mais os **fundamentos científicos** da ciência que fundamenta esse aparato técnico **e também a formação da Educação Básica**, formação humanística (D-5, grifo nosso).

Repara-se que, na compreensão de D-5, a concepção de formação omnilateral contempla a conjugação da formação para o trabalho nos “conhecimentos técnicos” e a formação geral pelos “conhecimentos humanísticos” que é uma expressão muito utilizada por Gramsci no sentido dos conhecimentos gerais para o acesso aos bens culturais. Assim, no contexto da formação média, as disciplinas do “núcleo comum” propiciam essa formação humanística para uma atuação nas várias esferas da vida social, inclusive no mundo do trabalho. Propicia, também, a possibilidade de continuidade dos estudos. Desse modo, D-5 fala de uma formação profissional integrada à formação básica como uma “formação ampliada”, na qual a formação profissional teria os aspetos técnicos relacionados aos “fundamentos científicos”.

De fato, a questão da relação entre os conhecimentos técnicos e seus fundamentos científicos é muito relevante para uma formação profissional bem qualificada. Isto porque, não basta que um técnico eletricista saiba fazer uma instalação elétrica, mas é importante que ele faça esse trabalho com conhecimento de causa. Com efeito, é imperioso que ele compreenda e tenha o domínio dos fundamentos científicos, tecnológicos, normativos e de segurança do

trabalho que executa. Além disso, é importante que ele conheça a historicidade que permitiu o desenvolvimento dos meios e a apropriação da força elétrica como potência produtiva incorporada à vida social.

Nesse sentido, Ramos (2008) chama a atenção para o fato de que os conhecimentos específicos são definidos a partir de sua aplicação em dado contexto produtivo. No entanto, se forem ensinados apenas em seu aspecto profissionalizante e desconectados das teorias gerais do campo científico em que foram formulados, isto resultará em uma formação limitada que mais se aproxima de um treinamento do que de uma formação profissional propriamente dita.

Essa compreensão é corroborada nas palavras de D-1, ao afirmar que a formação omnilateral

É exatamente não ter uma perspectiva de formação mecanicista [...] no nosso caso, a ideia ela é muito mais ampla [...] ela alia o conhecimento técnico com as várias facetas de formação, que são importantes do indivíduo, né, que vai socializar aí, que tem que ser alguém proativo e tem que se preocupar com o outro também, né? Acho que é esse o grande ganho dessa perspectiva adotada no Instituto (D-1, grifo nosso).

Observa-se que a resposta de D-1 contempla a relação entre formação específica enquanto “conhecimento técnico” e a formação geral subentendida como as “várias facetas de formação”, numa aproximação semântica aos conceitos de multilateralidade e omnilateralidade, ou seja, múltiplos lados e todos os lados do educando. Essa perspectiva é apresentada por D-1 em oposição à perspectiva mecanicista, ou seja, da formação focada apenas em atender às demandas imediatas dos setores produtivos, que é a formação típica ofertada pelas escolas que Gramsci (1982) qualifica como “escolas interessadas do trabalho”.

D-1 expressa, ainda, a sua visão do aluno como sujeito social “*proativo*” e empático, ou seja, que se preocupa com “*o outro também*”, trazendo implícita a importância de que essa formação seja crítica e ética para o exercício da cidadania. Com efeito, essa perspectiva rompe com a ideia tradicional de formação dos sujeitos para um modelo preconcebido de cidadão ou de trabalhador, cujos destinos estão previamente traçados. Em vez disso, compreende o aluno como sujeito histórico e socialmente construído e capaz de atuar como um agente transformador da realidade na qual está inserido.

Outro aspecto significativo da fala de D-1 é a afirmação de que a perspectiva omnilateral é “adotada no Instituto”, considerando esta adoção como “um ganho”. De fato, como visto na análise documental e no caput do presente tópico a perspectiva de formação omnilateral é formalmente assumida pelo IFG, logo esse reconhecimento por parte de D-1 demonstra certa identidade com a proposta político-pedagógica da instituição, pelo menos no que se refere à modalidade do ensino médio Integrado.

Para Ramos (2008), o que se pretende com a formação integrada, ou seja, com o ensino médio integrado à EPT é uma formação que possibilite não a simples inserção do jovem na vida produtiva, mas que ele possa se inserir com dignidade no mundo do trabalho, caso suas necessidades assim o exija, inclusive, para custear a continuidade dos seus estudos, se assim o desejar. Por isso, o ensino técnico integrado deve proporcionar, também, uma base de conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos numa formação superior.

Consoante a essa ideia, D-10 apresenta sua concepção sobre a formação omnilateral nas seguintes palavras: “Acho que é importante, assim, não somente pensar a formação técnica, né? É tentar pensar a formação de uma forma mais ampla, né, da cidadania, da ética e, também, pensando na inter-relação, também, com as outras disciplinas” (D-10).

Desse modo, D-10 entende que na perspectiva da omnilateralidade, a formação profissional não deve ser pensada de forma isolada, mas como parte de uma “inter-relação” que compreende a formação específica como “formação técnica”, a formação geral como “outras disciplinas” e a formação “da cidadania”. Assim, D-10 traz, ainda que de forma implícita, a ideia de que esta formação precisa ser pensada num processo interdisciplinar.

De forma semelhante, D-2 concebe a formação omnilateral como aquela que não se restringe apenas à formação profissional. Mais do que isso, seria aquela

que considera **uma formação humana, uma formação social**, né, que contempla ali **outros elementos** que vão **além da mera formação técnica**, né? **Uma prática educativa mais completa**, né? Uma formação mais social, mais ampla, mais abrangente” (D-2, grifo nosso).

Assim, na concepção de D-2, a formação omnilateral abrange uma

formação geral ampla humana e social, na qual a formação técnica é um elemento que compõe junto a “outros elementos” o que D-2 resume como “uma prática educativa mais completa”. Dessa forma, D-2 traz uma perspectiva de formação omnilateral como sendo uma formação ampla que busca sua completude na inclusão de “outros elementos”, que podem ser entendidos como aspectos ou dimensões da formação humana.

Sobre as dimensões da formação humana, Moura, Lima Filho e Silva (2015) corroboram afirmando que a formação na perspectiva integral, omnilateral ou politécnica está baseada em três princípios fundamentais: o trabalho, a ciência e a tecnologia e a cultura como dimensões indissolúveis do ser humano. Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) explicam que,

Como formação Humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 85).

Nessa perspectiva de completude ou integralidade, D-3 entende que a possibilidade da formação omnilateral passa pela integração entre a formação geral básica e a formação profissional e destaca, ainda, o aspecto da cidadania. Nesse sentido, D-3 expressa suas ideias, dizendo:

[...] na minha cabeça **vejo como uma formação completa**. [...] que não seria uma formação apenas das disciplinas **do núcleo básico**, por exemplo, como Matemática, História, Geografia [...] nem a formação **da parte técnica**, no caso de Edificações, de Matérias de Construção, de Hidráulica, alguma coisa assim. Mas sim, **além disso**, temos a formação pessoal, **a formação de cidadãos** em formação humana [...]. Então, na minha concepção, assim, de bem leigo mesmo, seria essa formação na **nessa completude** (D-3, grifo nosso).

Observa-se que D-3 concebe a formação omnilateral numa “completude” que contempla a formação básica, a formação técnica e a formação para a cidadania. Essa “completude” pode ser entendida na categoria [integração]. Inclusive, a fala de D-3 traz uma contextualização com o Curso de Edificações, denotando certa identificação com a proposta político-pedagógica de oferta do referido curso na forma da EPT integrada ao ensino médio.

Para Ciavatta (2012), na perspectiva da omnilateralidade, integrar significa

tornar íntegro ou inteiro o ser humano dividido pelo trabalho e, no contexto da educação, remete a uma perspectiva de formação para a totalidade social. Isto significa superar a histórica divisão social do trabalho, na qual os sujeitos que planejam e os que dirigem não são os mesmos que executam.

Essa mesma autora explica que a formação integrada permite que a dimensão intelectual seja incorporada ao trabalho produtivo, visando superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, no sentido de se formar trabalhadores capazes de exercer sua cidadania e de atuar como dirigentes. Com efeito, a formação integrada busca “superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Essa perspectiva de formação para a totalidade social é, também, compartilhada por D-6. Em suas palavras, a concepção de formação omnilateral:

É uma formação que ela deve considerar os vários, as várias perspectivas de um sujeito, né, do ser humano. [...] é uma formação para o trabalho técnico, mas também uma formação dentro da perspectiva da cidadania, dos valores humanos, dos direitos né, das perspectivas, por exemplo, que estão muito ligadas às ciências, as ciências humanas, da ideia de pensar o lugar do ser humano no mundo, as artes, né a perspectiva cultural. Penso a formação omnilateral como aquela que consegue respeitar, abranger e estabelecer o diálogo entre essas várias perspectivas formativas que pautam a ideia de um ser humano completo (D-6, grifo nosso).

A fala de D-6 retoma a ideia de que, na perspectiva da omnilateralidade, a formação humana deve contemplar as múltiplas dimensões do sujeito como o trabalho, a cidadania, as ciências, as artes, a cultura. Porém, deixa implícito que não se trata de uma sobreposição dessas dimensões isoladas entre si. Por isso, será preciso conseguir “estabelecer o diálogo entre essas várias perspectivas formativas” para essas dimensões estejam integradas na perspectiva da omnilateralidade.

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), mais do que formar pessoas para atender às demandas do mundo do trabalho, é preciso pensar os projetos de formar sujeitos que, além dos conhecimentos científicos e técnicos, sejam críticos, autônomos e emancipados. Assim, pensando na perspectiva humana, que não exclui a competência técnica, é importante pensar a atuação dos sujeitos na

política, na cultura, nas artes, na vida em sociedade e no mundo do trabalho (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

Nessa perspectiva de emancipação, D-8 diz que a concepção de formação omnilateral seria

[...] uma **educação voltada para uma transformação**, para uma emancipação, né, do aluno, do indivíduo, da pessoa humana, o cidadão, né, para ele ter contato com aquela realidade. [...] **É não se contentar com uma formação para** simplesmente produzir algo, né, para **o mercado, mas uma perspectiva crítica**, né, **emancipadora mesmo**, de saber que ele é um sujeito. [...] Eu penso que a educação, ela só emancipa quando ela dá **essa perspectiva crítica da totalidade**, né? Ela não pode ser centrada numa perspectiva só, tem que abrir o mundo, né? (D-8, grifo nosso).

Observa-se que a fala de D-8, a exemplo das anteriores, concebe a formação omnilateral como uma educação para além da simples formação profissional. Nesse sentido, fica implícita a ideia de uma formação com caráter contra-hegemônico no sentido de ter uma “perspectiva crítica da totalidade” para a “emancipação” do aluno, logo uma “educação voltada para transformação” e não para reproduzir uma conformidade de se formar pessoas para atividades futuras predeterminadas.

Frigotto (2010) explica que a educação decorre e faz parte de um projeto situado numa sociedade desigual e cindida em classes. Por isso, a educação como um todo é definida no embate hegemônico e contra-hegemônico. Tal embate acontece nas várias esferas da sociedade como parte de uma totalidade complexa e contraditória, não constituindo a educação em um fator isolado.

Nesse sentido, o projeto de ensino médio integrado tem um caráter contra-hegemônico, pois representa uma história de luta política por uma educação que vai ao encontro das necessidades da classe trabalhadora, buscando superar a histórica dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional. Assim, na visão de Simões (2007), o EMI representa para os jovens, não só, uma possibilidade de sobrevivência econômica, mas, também, a perspectiva do seu desenvolvimento pessoal a partir de uma proposta educacional que integra os campos do saber, a teoria e a prática, cultura geral cultura técnica.

Nessa perspectiva, D-7 expressa sua concepção sobre formação omnilateral a partir da própria política pedagógica do IFG e de sua experiência como docente no ensino médio integrado, dizendo assim:

Eu vejo, assim, que é essa formação que o IF oferece que é uma formação ali do ensino médio. O nosso aluno, por mais que a gente não tenha esse olhar, não é o nosso objetivo formar aluno para fazer o ENEM, por exemplo, mas os **ossos alunos saem muito bem preparados para o ENEM**, a gente vê os resultados disso a cada final de ano, né? **A gente, também, oferece uma formação técnica**, aquele aluno que não quer continuar os estudos por alguma razão, **ele vai ter uma profissão** ali, ele vai poder atuar no mercado de trabalho. [...] **Tem também aquele lado que é a arte**, ela é bastante incentivada, ela dá espaço para os alunos se expressarem. [...] **Então, eu acho sim que a nossa instituição ela oferece esse ensino omnilateral** (D-7, grifo nosso).

Assim, D-7 não fala de uma concepção teórica sobre formação omnilateral, mas de um modelo materializado que, em sua visão, exemplifica essa perspectiva consubstanciada nos cursos do EMI. Sua fala contempla as dimensões humanas da educação, do trabalho e da cultura, considerando uma educação que proporciona ao aluno um bom desempenho no ENEM, uma formação técnica e a vivência com a arte, tomando como referência direta o ensino médio integrado ofertado pelo IFG como um “ensino omnilateral”.

Fazendo, também, uma referência ao ensino Médio Integrado, D-12 reconhece que a concepção de formação omnilateral é postulada pela instituição, mas sua opinião é a de que a formação profissional está em desvantagem em relação à formação geral. Em suas palavras:

Essa formação toda, ela é boa, mas, [...] ela tem mudado o diálogo e o conceito de ver o aluno com o curso profissionalizante, tá certo? [...] **Tá se olhando muito a área de artes, muito a área de humanismo e está esquecendo essa parte tecnológica** propriamente dita. E, em nosso Câmpus tem um déficit muito grande na área de laboratórios, né, a gente tem isso muito arraigado [...]. Então, **é necessário ele saber ser humanizado?** Sim para ele **saber os direitos dele**, para ele saber pensar melhor, para saber de onde ele veio para onde ele vai, **mas a tecnologia eu acho que tá com um déficit** (D-12, grifo nosso).

Observa-se que D-12 compreende a importância da integração entre educação trabalho e cultura, quando fala das artes, do humanismo, dos direitos. Porém, expressa sua preocupação com a formação tecnológica que, no seu entender está “com um déficit”. Em outro momento da entrevista, quando falou da sua formação, D-12 diz ter feito um curso profissionalizante na antiga escola técnica deixando a entender que, de lá para cá, com a mudança para a concepção de formação integrada, o aspecto da formação profissional sofreu um

esvaziamento em favor da formação geral, dizendo que hoje o aluno está sendo formado mais para o ENEM do que para o mundo do trabalho.

Reitera-se que a proposta de integração entre o ensino médio ao ensino técnico que há muito é pleiteada por vários educadores brasileiros objetiva, principalmente, à superação da dicotomia entre formar para a cidadania e para o trabalho produtivo. Nesse sentido, [...] “a profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, pelo meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo” (RAMOS, 2014, p117).

Porquanto, EPT integrada ao ensino médio, além de pensar a formação para o mundo do trabalho, deve ter em vista a perspectiva de formar os sujeitos para a vida em sociedade, nos aspectos éticos, políticos, artísticos e culturais e, também, para o mundo do trabalho. Daí a importância da integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões inseparáveis da formação humana, que devem estar presentes nos projetos de ensino médio que tenham como perspectiva o desenvolvimento da formação integrada omnilateral.

Nesse sentido, observou-se que, no geral, as falas dos docentes sobre a concepção de formação omnilateral giraram em torno da ideia de uma formação que integra a formação técnica, a formação geral média e a formação para a cidadania, como uma formação para o trabalho e para a vida social, contemplando, assim, as categorias trabalho, educação e cultura, com algumas contextualizações ao projeto de EMI desenvolvido no Câmpus Aparecida. Isto já evidencia certa influência da concepção de formação omnilateral na maneira como esses sujeitos pensam a educação.

Na sequência, o próximo tópico discute os aspectos integrativos dessa influência, analisando o relato das práticas formativas desses docentes no âmbito do curso de edificações.

4.2.3 A integração educação e trabalho nas práticas formativas dos docentes

Este tópico objetiva apresentar, analisar e discutir as percepções dos docentes participantes da pesquisa quanto à integração educação e trabalho em suas práticas formativas a partir do Curso de Edificações.

As análises se ancoram nas categorias trabalho como princípio educativo;

integração teoria e prática; integração conhecimentos gerais e específicos e integração trabalho e cidadania.

Conforme determina a LDB/96, Art. 1º, § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. E o Art. 2º estabelece que a educação, “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Desse modo, a LDB/96 estabelece a necessária vinculação entre educação e trabalho como educação profissional integrada ao pleno desenvolvimento do educando.

Nessa perspectiva, um projeto de ensino médio integrado não deve ser pensado apenas com o objetivo simplista de formar para o trabalho produtivo, mas sim com o propósito de formar os sujeitos para a vida em sociedade, nos aspectos éticos, políticos, artísticos e culturais e, também, para o mundo do trabalho. Trata-se, pois, de formar os sujeitos na perspectiva da totalidade social. Por isso,

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Nesse sentido, a formação integrada aponta para a superação do conflito entre formar para o trabalho ou para a cidadania. Tal superação se apoia na possibilidade de formar os sujeitos na sua integralidade, mediante a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões indissolúveis da formação humana.

Ressalta-se que a ciência, a tecnologia e a cultura são dimensões desenvolvidas socialmente e mediadas pelo trabalho entendido como a dimensão humana primordial por se constituir na forma pela qual o homem produz a sua realidade concreta transformando a natureza e a si mesmo. Nesse sentido, o trabalho pode ser entendido como o princípio educativo fundamental. Portanto, a compreensão do trabalho como princípio educativo é uma condição necessária para a integração dos saberes referentes a essas dimensões.

A compreensão da relação existente entre esses saberes é condição para uma formação emancipatória dos sujeitos, possibilitando uma atuação consciente no mundo do trabalho e no exercício da sua cidadania, constituindo-se como

agentes transformadores da realidade do meio social e político no qual estão inseridos.

Essa perspectiva de integração é reafirmada no PPC/edificações, referida nos seguintes objetivos:

A prioridade de oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio no atual contexto tem como objetivos: [...] proporcionar uma formação integral com a articulação do conhecimento com a prática social, as relações de trabalho e os processos científicos e tecnológicos; **contextualizar a educação profissional ao mundo do trabalho** e às transformações históricas, sociais, técnico-científicas, artísticas e culturais abordadas pelas áreas de conhecimento na educação básica; **integrar a teoria com a prática** no domínio das técnicas de produção **nas áreas de formação profissional dos cursos; formar técnicos de nível médio com capacidade de intervenção qualificada no trabalho e na vida pública [...]** (PPC/Edificações, 2014, p. 14, grifo nosso).

Observa-se que a prioridade de oferta do curso na modalidade EPT integrada ao ensino médio tem como objetivo geral “proporcionar uma formação integral” dos alunos. E para esse fim, estabelece os seguintes objetivos subsidiários: 1) a contextualização da educação ao mundo do trabalho; 2) a integração teoria e prática na área de formação; 3) a qualificação do educando para uma atuação qualificada no trabalho e na vida pública.

Tratam-se, pois, de três categorias de integração indispensáveis, mas não suficientes, para uma formação na perspectiva integral, omnilateral ou politécnica. Por isso, as discussões e análises serão apresentadas, buscando identificar o desenvolvimento dessas categorias de integração, dentre outras que emergem nos relatos dos docentes acerca de suas práticas formativas junto aos alunos do curso de edificações.

Nesse âmbito, buscamos conhecer as formas da integração que esses sujeitos vêm desenvolvendo em suas práticas pedagógicas, partindo da seguinte pergunta formulada aos participantes da pesquisa: Na sua prática pedagógica, como você relaciona as dimensões da educação e do trabalho na formação dos técnicos em edificações?

Em resposta a essa questão, D-1 parte da perspectiva da contextualização da educação ao mundo do trabalho. Nesse sentido, ele/a fala da necessidade da educação para o trabalho ser pensada para além do ganho financeiro, devendo assim estar atrelada a princípios da ética e das relações interpessoais, com vistas

à humanização dos indivíduos. Com essa visão, D-1 diz que organiza suas aulas escolhendo textos com temáticas relacionadas ao mundo do trabalho para leitura e discussão em sala de aula. Assim,

[...] a gente faz discussões, [...] sempre com essa abordagem, ainda, de a gente cada vez mais se humanizar [...] Essa discussão é bastante produtiva para se perceber que há vários pontos de vista em jogo quando se escolhe uma profissão, **quando se pensa em atuação no mundo do trabalho**, mesmo dentro da profissão né, que **há várias possibilidades de atuação**, as **escolhas** também, **e que elas não sejam só pautadas no ganho financeiro** (D-1, grifo nosso).

O diálogo com os alunos acerca de temas que envolvem o mundo do trabalho permite que o trabalho seja compreendido para além das suas dimensões econômicas e produtivas, “ganho financeiro”. Dessa forma, o trabalho poderá ser apreendido, também, nas dimensões tecnológica, cultural, artística, política e social, ou seja, como práxis humana, logo como princípio educativo.

Trata-se, pois, de uma prática pedagógica integradora, coerente com uma formação defendida anteriormente por D-1 como “não mecanicista”. Portanto, essa prática pode contribuir para a formação crítica, ética e política dos alunos na medida em que busca apreender o trabalho no seu sentido ontológico e, ao mesmo tempo, desmitificar o caráter hegemônico do trabalho centrado nas dimensões econômico-produtivas.

Reitera-se que na perspectiva do trabalho como princípio educativo, uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho. Isto envolve a cultura desse trabalho, as correlações de força existentes, os saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. “Esse princípio permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes” (MOURA, 2007, p. 22).

Nessa perspectiva, D-6 retoma a ideia de que o trabalho deve ser pensado no contexto das múltiplas relações da vida em sociedade e não como uma “esfera” isolada. A partir dessa visão, D-6 expõe sua maneira de desenvolver a relação educação e trabalho com os alunos, nas seguintes palavras:

De forma geral, é algo que eu procuro, né, sempre desenvolver por meio da do diálogo mesmo entre essas esferas da vida, né? Eh... de pensar, assim, que o trabalho ele não está e não pode ser pensado de forma isolada quando a gente tá pensando a formação de um, do

trabalhador, né, de um **técnico**, de um agente técnico, a gente **tem, também, que considerar** que ele vai estar dentro de toda uma sociedade, né, de **um conjunto de relações sociais**, que ele vai estar ligado, também, a **práticas que são culturais, que são sociais, as relações econômicas** que vão interferir sobre essa atividade para qual ele está sendo preparado. Então, [...] **a minha prática busca contribuir para que o aluno**, ele também **pense o lugar dele a partir dessas múltiplas relações** (D-6, grifo nosso).

A fala de D-6 remete a uma prática pedagógica baseada na exposição dialogada, na qual se busca contemplar as relações que subjazem ao trabalho como as práticas culturais, sociais, econômicas, políticas, dentre outras, para que a partir da apreensão dessas relações o aluno “pense o lugar dele” no trabalho e na sociedade. Dessa forma, a relação trabalho- educação poderá ser apreendida nas suas múltiplas manifestações, transcendendo a visão utilitarista e hegemônica da formação focada no mercado, para entendê-lo como princípio educativo. Isto permite assumir uma perspectiva de formação crítica e emancipatória dos sujeitos, visando a uma atuação consciente e transformadora, não só no mundo do trabalho, mas na totalidade social.

Para Ramos (2008), assumir o trabalho como princípio educativo implica superar a visão reducionista de trabalho somente em sua dimensão econômica enquanto emprego ou ocupação remunerada. Tal superação exige pensar os sujeitos da educação como seres históricos e sociais construtores da sua autonomia, capazes de conhecer, intervir e transformar a realidade concreta a partir das próprias contradições da realidade que está posta. Nessa perspectiva, o aluno deve ser considerado não como um sujeito passivo e depositário de conhecimentos, mas protagonista no processo de ensino-aprendizagem, inclusive capaz de produzir novos conhecimentos.

As análises dos relatos anteriores situaram-se na perspectiva mais ampla de conceber o trabalho e a educação enquanto práticas sociais que, ao mesmo tempo, se encontram imersas e inter-relacionadas na totalidade social. Dessa forma, trabalho e educação se constituem como dimensões humanas inseparáveis, pois integram o processo de humanização do ser. Nessa perspectiva, a integração educação-trabalho não é arbitrária, mas ontológica, porque [...] “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, P. 4). Portanto, as dimensões trabalho

e educação devem ser compreendidas na perspectiva da práxis humana.

As análises seguintes se ancoram na perspectiva mais específica de contextualizar a educação profissional ao mundo do trabalho, mediante a construção conjunta de conhecimentos, considerando a integração entre parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos ou profissionais.

Nesse sentido, a percepção de D-8 é a de que no âmbito do curso de edificações essa integração não tem sido bem direcionada por falta de um projeto integrador para mobilizar os docentes na construção de um diálogo interdisciplinar. Assim, nas palavras de D-8,

[...] apesar de ser um curso técnico, eu acho que faltam políticas educacionais que possam conjugar melhor, fazer articular melhor essa relação aí de educação e trabalho. [...] Então, a gente trabalha o projeto integrador chamado relações humanas no mundo do trabalho, já tem 4 anos, [...] com os alunos da área de alimentos e [...] a gente estabelece essa relação educação e trabalho por conta da dos objetivos que estão lá na ementa do projeto integrador. Eu acho que deveria ser com todas as turmas, mas, assim, exclusivamente no curso de edificações e eu acho que, então, ela está a desejar uma ação mais direcionada para essa relação (D-8, grifo nosso).

Atuando na área de humanas, D-8 relata uma experiência de atividade integradora, da qual participa, mas no âmbito de outro curso. Considera que o curso de edificações, “apesar de ser um curso técnico”, não tem explorado essa possibilidade, devido à ausência de um projeto integrador.

De fato, os projetos integradores podem contribuir muito para propiciar uma relação de interface entre os conhecimentos parciais, visando à construção do conhecimento global. Isto permite que a análise de um objeto se dê a partir de vários conhecimentos, sem que as disciplinas percam sua autonomia e seus objetivos. Entretanto, “[...] a interdisciplinaridade é um exercício coletivo e dinâmico que depende das condições objetivas das instituições, do envolvimento e do compromisso dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem” (MOURA, 2007, p. 24).

Para Frigotto (2008), tanto no campo da produção do conhecimento (pesquisas), quanto no campo da socialização do conhecimento (pedagógico) a interdisciplinaridade se coloca como uma necessidade, mas, ao mesmo tempo, como um problema.

Como necessidade em decorrência da maneira própria do homem produzir-

se ao mesmo tempo como sujeito e objeto do conhecimento social. Dessa forma, os homens “[...] na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, cultural, afetiva e estética estabelecem as mais diversas relações sociais” (FRIGOTTO, 2008, p. 43), revelando, assim, o caráter interdisciplinar dessas relações. Já o aspecto problemático da interdisciplinaridade decorre, de um lado, dos limites dos sujeitos do conhecimento e de outro lado da própria complexidade do objeto do conhecimento.

No que toca aos limites dos sujeitos, Ramos (2008) diz que a questão tem sua origem no fato de serem os professores do ensino médio, comumente, formados sob a égide do positivismo e do mecanicismo, que fragmentam as ciências nos seus diversos campos. Nesse sentido Gaudêncio Frigotto corrobora dizendo que no campo da organização pedagógica essa visão fragmentária da realidade se expressa “de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico” (FRIGOTTO, 2008, p. 59).

Assim, considerando os limites e as possibilidades, D-5 relata sua experiência no âmbito do curso de edificações nas seguintes palavras:

O que eu tenho feito é tentado fazer, e aí muito pouco né, existem dificuldades aí, mas [...] a partir de algumas temáticas específicas, mas muito ligada ao conteúdo da (minha disciplina). E no âmbito do da disciplina do terceiro ano, é procurar contextualizar aspectos do trabalho relacionados a edificações, essa área específica, com o mundo do trabalho né, e os conhecimentos mais específicos da (minha disciplina) [...] é, então, tentar pensar questões relacionadas ao mundo do trabalho e dialogar com a minha disciplina (D-5, grifo nosso).

Trata-se, pois, de uma prática que visa estabelecer algum diálogo entre os conhecimentos de uma disciplina básica com as situações do mundo do trabalho, a partir de temas específicos ligados ao conteúdo da disciplina. Além disso, ao fazer a contextualização com a área de Edificações, esses conteúdos adquirem um melhor significado em razão de serem reconhecidos na especificidade de alguma aplicação direta nas situações de trabalho. Dessa forma, os conteúdos que à primeira vista parecem ser específicos da educação geral básica podem ser relacionados ao mundo do trabalho e mesmo integrados a uma área específica de formação profissional.

Ressalta-se que a unidade entre conhecimentos gerais e específicos constitui um pressuposto basilar para a concepção dos cursos de ensino médio integrados à EPT, que também devem ter por base uma “metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108). Com efeito, esses autores reiteram, ainda, a necessidade de uma pedagogia que permita a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, “no sentido de que os primeiros fundamentem os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros” (Idem, p. 109).

Nesse sentido, o caráter integrador de uma prática pedagógica não está atrelado à adoção de uma didática específica, mas na capacidade de romper com a fragmentação do conhecimento, propiciando ao aluno a compreensão do princípio de unidade entre conhecimentos gerais e específicos. Porque estes, estando na base dos processos produtivos, encontram seus fundamentos nos conhecimentos gerais ou científicos. Assim, Ramos (2008) defende o trabalho como princípio educativo, também, enquanto mediação da relação entre ciência e produção, como forma concreta que historicamente a existência humana é produzida e reproduzida.

Ainda sob a ótica da contextualização, D-7 diz que procura relacionar os conteúdos de sua disciplina do núcleo básico com “outras áreas” do conhecimento. Assim, D-7 explica que:

[...] **eu não consigo ver**, por exemplo, **o meu conteúdo isolado**, sabe, **só dentro da caixinha** ali do universo da (minha disciplina) **eu quero sempre relacionar** com outras coisas **com outras áreas**, né? [...] Então, **eu tento mostrar para eles** de que maneira, como, **onde (minha disciplina) pode aparecer naquilo que eles fazem** no dia a dia **enquanto alunos**, mas **enquanto futuros profissionais**, também, **de edificações**, né? (D-7, grifo nosso).

A fala de D-7 expressa uma visão de unidade entre conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os conteúdos não podem estar isolados “dentro da caixinha”. Por isso, busca contextualizar a educação com o mundo do trabalho, a partir dos conteúdos que ministra, estabelecendo relações entre o trabalho desenvolvido pelos alunos no âmbito da sua disciplina com o trabalho que poderão desenvolver como futuros profissionais de Edificações. Dessa forma, além da contextualização dos conteúdos ao mundo do trabalho, D-7 busca fazer

uma “articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da Aprendizagem” que, para Frigotto (2008, p. 59) é uma condição necessária para que o processo didático e metódico não seja aleatório.

Com efeito, essa prática pedagógica vai ao encontro do, já citado, pressuposto da unidade e da construção conjunta dos conhecimentos gerais e profissionais, visando à superação da histórica fragmentação dos conhecimentos, como uma das condições necessárias para o desenvolvimento da formação integrada na perspectiva omnilateral. Todavia, isto passa pela compreensão de que “[...] conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 120).

Nessa perspectiva, D-3 busca trabalhar a contextualização dos conteúdos da sua disciplina de formação geral aos conhecimentos específicos da área de edificações, em suas palavras:

[...] a gente, às vezes, não consegue *linkar* tudo, mas **a gente tenta**, tenta ao máximo **fazer uma um diálogo sobre o trabalho**, né? Mas, não só com o trabalho. Da mesma forma, a gente busca, assim, em atividades, **colocar exercícios que estejam contextualizados com a área do curso** deles, né? [...] eu gosto de colocar alguma questão, assim, de **atividade** para... é... **relacionada** [...] **à construção civil** quando é a turma de Edificações. [...] Então, a partir do momento que a gente traz **uma ligação entre o conteúdo que você tá trabalhando com alguma coisa específica do curso**, que ele vê que aquilo, de alguma forma ou de outra, **tem uma aplicação direta naquele curso que ele escolheu**, parece que isso torna um pouco mais atrativo. É mais o que eu penso (D-3, grifo nosso).

Desse modo, a relação educação e trabalho se desenvolve mediante um “diálogo sobre o trabalho”, envolvendo atividades ou exercícios “contextualizados com a área do curso”, ou seja, buscando estabelecer uma relação dos conteúdos de uma disciplina de formação geral com alguma aplicação direta na área de edificações. Assim, os conhecimentos contextualizados a uma aplicação específica na realidade do trabalho saem do campo da abstração, adquirindo um significado concreto para o aluno.

Reitera-se que articulação entre conhecimentos gerais e específicos permite compreender a historicidade, a contextualização e a aplicabilidade dos conhecimentos nas situações de trabalho e da vida social (RAMOS, 2008). Por

isso, essa categoria de integração, bem como a integração teoria e prática são indispensáveis para a formação dos sujeitos na sua integralidade, pois representam a concretização da concepção do trabalho como princípio educativo.

Os quatro relatos anteriores estão focados na perspectiva da contextualização dos conteúdos formativos das disciplinas do núcleo básico com o mundo do trabalho e mais especificamente com formação profissional do técnico em edificações. Já as próximas falas estão mais situadas na perspectiva da integração teoria- prática e depois na da integração trabalho e cidadania.

Nesse sentido, D-9 diz que a forma que o curso de edificações está estruturado dificulta estabelecer a relação educação e trabalho, em suas palavras:

[...] **acaba que assim você não faz as duas coisas ao mesmo tempo**, entendeu? [...] Então, **eu acho que não é muito ligada a educação** que você tem **na instituição e o mercado de trabalho**, tanto é que, eu tenho observado que **muitos alunos eles fazem esse curso, mais com o objetivo**, não de curso técnico, não de formação profissional, sabe? Mas, como uma forma **de concluir os estudos para ingresso no curso superior** (D-9, grifo nosso).

Apesar de ministrar uma disciplina profissional ou técnica, a visão de D-9 é a de que o curso de edificações está estruturado mais numa perspectiva propedêutica do que profissional. Esta avaliação é reforçada em outro momento da entrevista, quando D-9 questiona: *“Então pra preparar esse aluno para o ENEM tem necessidade dessa infraestrutura que a gente pede tanto e a gente cobra tanto?”*

Assim, a percepção de D-9 é a de que os alunos estão sendo preparados mais para o ENEM do que para o mercado de trabalho. Para D-9, esse problema se deve ao fato de que o Câmpus Aparecida não dispõe da estrutura laboratorial e de insumos para que a relação teoria-prática possa ser trabalhada com efetividade, fazendo que o curso seja predominantemente teórico. Nesse sentido, D-9 explica que:

[...] **a gente não tem condições de ensinar prática para eles**, fica muito mais na teoria, sabe? [...] então eu fico falando assim, a gente tá iludindo os meninos que eles estão tendo uma formação, quando na verdade não estão. Talvez, também, Adolfo **se a gente tivesse os laboratórios adequados, os insumos e você trabalhasse aqueles ensaios**, fizesse aquilo, **talvez isso motivasse** um pouco mais **os alunos a permanecerem dentro aquela área**. Mas, fica assim, fala que tem aula de laboratório que na verdade não tem, fala que vai fazer ensaio que na

verdade não faz, fala que vai fazer uma aula de topografia, por exemplo, aí tem 10 alunos no equipamento velho ultrapassado (D-9, grifo nosso).

Ressalta-se que, essa não é uma percepção isolada, visto que esse déficit de estrutura laboratorial foi apontado, também, por outros (as) docentes da área técnica (do núcleo específico) como sendo o maior “gargalo” do curso de edificações, dificultando e, às vezes, até inviabilizando trabalhar a relação teoria-prática em suas práticas pedagógicas.

Sobre esse problema, D-11 que também atua o núcleo específico explicou que não se trata de falta de espaços físicos, mas de falta de equipamentos e de instalações como laboratório de alvenaria, laboratório de instalações hidrossanitárias, laboratório de instalações elétricas etc.

Com essa deficiência, a relação teoria-prática fica comprometida ou mesmo inviabilizada pela falta da infraestrutura necessária para a realização dos ensaios, experimentos e da própria experiência do trabalho e da utilização dos materiais de construção. Isto pode levar um curso técnico para um viés muito teórico, cujos conteúdos específicos podem tornar-se vazios de significado por falta das experiências práticas. Consequentemente, a formação profissional poderá ficar comprometida, formando um profissional inseguro para os desafios da própria profissão.

Nesse sentido, Araujo e Frigotto (2015) consideram que o sucesso de um projeto de formação integrada não depende apenas da vontade dos gestores e dos docentes. Além disso, depende,

também, das condições concretas de sua realização, argumentamos que a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que a favoreça e da busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 65).

Ressalta-se que a base pedagógica da educação tecnológica ou da politecnia pressupõe a articulação entre trabalho manual e intelectual, possibilitando a assimilação teórica e prática dos princípios científicos que dão base à moderna organização do trabalho Saviani (1989, p. 18). Assim, para propiciar essa articulação, esse autor defende a organização o de oficinas e processos de trabalho real para que os alunos possam compreender, além dos princípios teóricos, o caráter prático do modo como a natureza está constituída, do

seu funcionamento, bem como a compreensão da forma como a sociedade se constitui e se comporta.

Com efeito, a relação teoria-prática é uma condição indispensável para uma formação na perspectiva da práxis, pois, considerando o trabalho como um princípio educativo, a teoria e a prática constituem dimensões inseparáveis da formação humana. Assim, essas dimensões devem ser articuladas nos vários tempos e espaços da formação escolar, especialmente no contexto da EPT integrada ao ensino médio que tem na relação teoria-prática um pressuposto paradigmático rumo à superação da divisão social do trabalho.

Porquanto, para que o EMI possa cumprir o seu propósito de integrar as dimensões educação e trabalho superando a dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional, é preciso considerar a unidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática, como pressupostos de uma formação plena. Esta unidade decorre do fato de que “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens” (GRAMSCI, 2004, p. 52).

Ainda na perspectiva da relação teoria-prática, mas também, das relações humanas no mundo do trabalho, D-4 relata uma limitação em relacionar educação e trabalho no campo da disciplina técnica que ministra, uma vez que os alunos, por serem adolescentes, não podem vivenciar as experiências práticas e sociais que se desenvolvem no âmbito da construção civil. Isto porque as construtoras não permitem a presença de menores de idade nos canteiros de obras. Por isso, os alunos estão privados das experiências das atividades práticas e das relações humanas que se estabelecem nesses ambientes de trabalho. Assim, buscando compensar um pouco essa limitação, D-4 explica sua prática pedagógica:

[...] Então **eles não podem viver isso, né?** [...] **então, eu conto muitas histórias para eles** e digo para eles: olha se tivesse sido assim o tratamento, talvez não tivesse **dado esse problema na obra**, talvez não tivesse perdido a equipe. Então, **a gente tem que saber lidar com as pessoas**, quando a gente trabalha em construção civil, [...] qualquer um pode ser chefe, qualquer um pode mandar, agora ser líder não. **O líder ele é aquele que** observa sua equipe, **escuta o que tá acontecendo**, presta atenção **e resolve aquele problema da melhor forma possível**, se não, não vai para frente, não é? (D-4, grifo nosso).

Assim, D-4, ao ministrar os conteúdos de uma disciplina técnica, busca contextualizar esses conteúdos ao mundo do trabalho, compartilhando suas

experiências de atuação como engenheiro (a) nos canteiros de obras, destacando a importância da formação para as relações humanas no trabalho, bem como, da compreensão da postura de liderança para dirimir conflitos nas relações que se dão nos ambientes de trabalho. Nesse sentido, D-4 deixa implícita a ideia de que a formação técnica deve vir acompanhada de uma formação social e, ao destacar a figura do líder, compreende que os técnicos em edificações devem ser formados, também, na perspectiva de exercerem postos de comando.

Essa compreensão é reiterada por Ciavatta (2012) para o contexto da formação integrada no sentido de que, a integração educação e trabalho propicia uma educação que não separa a formação de trabalhadores da formação de dirigentes, visto que a ideia é formar o aluno para a totalidade social. Dessa forma, a formação do trabalhador não se separa da formação do cidadão.

Nessa perspectiva D-10 tenta estabelecer um diálogo entre a educação e mundo do trabalho, ressaltando aspectos éticos da formação dos alunos a partir de uma disciplina técnica. Em suas palavras:

[...] eu sempre procuro, né, ressaltar para os alunos a importância do comprometimento deles, do empenho deles entregarem no prazo, eles não tentar de alguma forma burlar, enganar, copiar o trabalho, entregar no prazo. [...] Então, são é muitos itens, assim, que eu vou falando com eles, tentando explorar, né, e tentando exemplificar, também, ao longo das aulas, né, como isso se daria né, no mundo do trabalho (D-10, grifo nosso).

Observa-se que D-10 parte da ideia de que a formação de um profissional responsável e ético no mundo do trabalho está relacionada ao comprometimento do aluno com uma postura ética no próprio processo formativo, do qual as tarefas exigem empenho, pontualidade, autenticidade, autoria. Porque estas são posturas exigidas, também, no mundo do trabalho. Assim, D-10 não se ocupa tão somente dos fundamentos técnicos do trabalho inerentes aos conteúdos da sua disciplina, mas considera, também, os aspectos éticos dessa formação, exemplificando “como isso se daria no mundo do trabalho”.

Ressalta-se que, o trabalho não se constitui como uma esfera isolada no bojo das práticas sociais, mas sim como uma dimensão articulada e integrada à totalidade das relações e das práticas sociais. Por isso,

[...] a formação dos estudantes deve ser na perspectiva de uma prática

social mais ampliada, incluindo a formação para o trabalho e a vida em sociedade em tempo real, pois a vida não pára enquanto o aluno está na escola. Ao contrário, esse é, por excelência, um espaço de socialização e de construção do caráter e da personalidade de todos que compartilham esse ambiente (MOURA, 2007, p. 25).

Nessa perspectiva, a formação para o mundo do trabalho não se separa da formação para a cidadania, quando o que se pretende é formar os sujeitos para a totalidade da vida em sociedade, na qual as diversas relações e práticas sociais podem ser compreendidas pelo fundamento da práxis humana.

Consoante à ideia de que a formação profissional não se separa da formação do cidadão, D-12, também, entende que a formação técnica deve vir acompanhada de uma formação ética. Em suas palavras,

[...] **quando eu dou aula na área profissional**, eu tento ensinar a boa ética porque a má ética ele vai aprender lá fora. [...]. **Aí eu mostro os caminhos necessários de uma boa ética para fazer esse relacionamento** e assim às vezes eu percebo que os alunos gostam, sabe? Agora, como agente da aula para adolescente, a gente tem que ser mais firme com eles, né, porque eles levam tudo na brincadeira, né? [...] Mas, assim, **na minha relação com aluno o que eu me preocupo muito é fazer isso, passar a boa ética para ele, da profissão ou daquela ciência que está sendo passada ou da prática né que está sendo ensinada** (D-12, grifo nosso).

Neste caso, as relações entre educação e trabalho não se limitam à contextualização dos conteúdos às especificidades da área de edificações, visto que as disciplinas técnicas já têm esse condão. Mas ao se referir à existência de uma “boa ética” da profissão, da ciência e da prática ensinadas, D-12 deixa implícita a ideia de que os conhecimentos não são produzidos e socializados num campo de neutralidade. Isto porque as práticas pedagógicas não se separam do conjunto das práticas sociais, estando assim relacionadas à totalidade das práticas humanas. Assim, a atitude pedagógica de D-12 expressa um compromisso ético e político com a formação dos alunos, configurando-se como uma atitude integradora.

Para Araujo e Frigotto (2015, p. 66), uma didática integradora passa, necessariamente, pela adoção de uma atitude integradora por parte do docente. Todavia, esta atitude precisa estar pautada na ideia da práxis. Trata-se, então, de uma atitude ética e política para que a ação pedagógica seja compreendida [...] “em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como [...] quando promove

a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social”.

Nessa perspectiva, a fala de D-2 considera que pelo fato da educação não estar restrita ao âmbito escolar, não há como separar as dimensões da educação e trabalho, em suas palavras:

Eu acho que não tá separado, né? [...] às vezes a gente meio que é uma tendência de achar que a gente é ali um instrutor, [...] mas na verdade a educação ela ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços sociais, né? Então, [...] até a postura, né, no dia a dia, que a gente tem. Isso, de alguma forma, agrega valor para o estudante, ele acaba levando isso para a vida toda. [...] Então, essa formação técnica ela não tá, de fato, separada com a educação que, de fato né, que a gente desenvolve e contribui no processo educativo e não somente formativo, né, do aluno. Então acho que esse, de fato, é o papel social mais amplo da educação, não só da instituição, mas da educação como um todo. É algo que a gente na medida do possível tenta também desenvolver (D-2, grifo nosso).

Desse modo, D-2 não se refere a uma didática específica para integrar as dimensões educação e trabalho, mas entende que essa relação é inevitável, visto que, além da formação referente a uma disciplina técnica, a “postura”, ou seja, a maneira e os critérios que o (a) docente estabelece na relação com os alunos “agrega valor para o estudante”.

Ressalta-se que, tal como o aluno, o docente é, antes de tudo, um ser histórico e social que traz consigo um aglomerado de conhecimentos, crenças, valores, habilidades, experiências, enfim sua história de vida construída socialmente, constituindo a sua subjetividade. Portanto, para além dos conhecimentos referentes a uma dada disciplina, nessa relação intersubjetiva que permeia as práticas formativas, haverá sempre um compartilhamento de valores humanos que contribuem “no processo educativo e não somente formativo” do aluno.

Este tópico objetivou analisar as percepções dos docentes participantes da pesquisa quanto à integração educação e trabalho em suas práticas formativas, mediante a discussão dos relatos das formas de integração que esses sujeitos vêm desenvolvendo em suas práticas pedagógicas no âmbito do curso de edificações.

Nesse sentido, ficou evidenciado que alguns docentes do núcleo básico (D-1 e D-6) buscam promover a integração mediante a problematização da relação trabalho e educação com os alunos, concebendo essas dimensões como práticas

sociais inter-relacionadas na totalidade das relações e das práticas sociais humanas. Nessa perspectiva, o trabalho é tomado como princípio educativo, permitindo compreender as relações que subjazem ao trabalho como práticas culturais, sociais, econômicas e políticas, desmitificando a concepção hegemônica do trabalho concebido apenas em sua dimensão econômico-produtiva. Com efeito, numa perspectiva de formação crítica e emancipatória dos sujeitos, visando a uma atuação consciente e transformadora, não só no mundo do trabalho, mas na totalidade social.

Outros docentes, também, do núcleo básico (D-5; D-7; e D-3) desenvolvem a integração educação e trabalho mediante a contextualização dos conteúdos de suas disciplinas às situações concretas da vida, do mundo do trabalho ou mesmo das especificidades da profissão do técnico em edificações. Portanto, na perspectiva de estabelecer a unidade entre conhecimentos gerais e específicos ou técnicos, na qual, conforme Ramos (2008), o trabalho como princípio educativo é concebido como mediador entre a ciência e a produção.

Já os professores (D-2, D-4, D-10, D-12) da área técnica ou núcleo específico evidenciam um empenho no sentido de não se limitarem à formação técnica dos alunos, buscando contribuir, também, com a formação do caráter desses sujeitos, especialmente no que se refere à ética profissional, no sentido de integrar a formação técnica à formação do cidadão, como sugere as falas a seguir: ***“Eu acho que não tá separado, né? Então, [...] até a postura, né, no dia a dia, que a gente tem. Isso, de alguma forma, agrega valor para o estudante [...] e contribui no processo educativo e não somente formativo, né, do aluno”*** (D-2, grifo nosso). ***“Então eu digo para eles: [...] a gente tem que saber lidar com as pessoas [...]. O líder ele é aquele que observa sua equipe, escuta o que tá acontecendo, presta atenção e resolve aquele problema da melhor forma possível”*** (D-4, grifo nosso). ***“eu sempre procuro, né, ressaltar para os alunos a importância do comprometimento deles, do empenho deles entregarem no prazo, deles não tentar de alguma forma burlar, enganar, copiar o trabalho”*** (D-10). ***“Aí eu mostro os caminhos necessários de uma boa ética para fazer esse relacionamento (trabalho e cidadania) e assim às vezes eu percebo que os alunos gostam, sabe?”*** (D-12, grifo nosso).

Por outro lado, alguns docentes trouxeram à tona as limitações para realizar a integração teoria e prática, principalmente, por conta da insuficiência de

laboratórios, equipamentos e insumos. Pois estes são itens necessários à realização dos ensaios e experimentos, exemplo: “[...] *a gente não tem condições de ensinar prática para eles, [...] se a gente tivesse os laboratórios adequados, os insumos, e você trabalhasse aqueles ensaios, fizesse aquilo, talvez isso motivasse um pouco mais os alunos a permanecerem dentro aquela área*” (D-9).

Da mesma forma, a relação teoria-prática é comprometida pela impossibilidade das visitas técnicas aos canteiros de obras por questões de segurança em virtude da menoridade dos alunos, exemplo: “[...] **a gente não consegue muito mostrar a realidade no campo da obra**, vamos dizer isso, né? Então, eu digo para eles, porque eles são menores de idade, **nenhuma construtora aceita você levar menor de idade para obra, né?**” (D-4, grifo nosso)

Assim, a percepção predominante dos docentes do núcleo específico é a de que a formação técnica dos alunos de edificações está situada predominantemente no campo teórico em detrimento da dimensão prática, comprometendo, assim a relação teoria-prática indispensável para uma formação integral dos alunos. Todavia, verificou-se que todos os participantes compreendem a integração educação e trabalho no sentido de que os alunos sejam formados para o trabalho e para a cidadania. Assim, a formação integrada no curso de edificações é entendida, não só no sentido formal, como forma de articulação entre a formação profissional e o ensino médio, mas, também, na perspectiva emancipatória pela possibilidade da continuidade dos estudos numa formação superior.

4.2.4 Influência da concepção de formação omnilateral na prática docente

Este tópico objetiva analisar a percepção dos participantes quanto à influência da concepção de formação omnilateral em suas práticas docentes no âmbito do curso de edificações e se esta influência favorece a uma formação na perspectiva da omnilateralidade.

Parte-se do fato de que a perspectiva de formação integrada omnilateral está consubstanciada no projeto de ensino médio integrado à EPT enquanto proposta político-pedagógica propugnada pelo IFG, considerando que:

No PPPI e na prática educativa, postula-se a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano,

pressupondo, portanto, estabelecer **nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição** a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, [...] **um dos objetivos**, dentre outros, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás **é ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos técnicos integrados ao ensino médio** [...] A aquisição de uma cultura geral do trabalho pressupõe o conhecimento da produção em seu conjunto e o estudo de uma determinada profissão (PPPI/IFG, p. 3-4, grifo nosso).

Trata-se, pois, de uma proposta de educação irreverente no sentido de romper com a histórica dualidade entre formar o trabalhador e o cidadão. No entanto, sua materialização não se limita ao estabelecimento das diretrizes formais determinadas por um Projeto Político Pedagógico e organizadas em um currículo. Além disso, o sucesso do EMI dependerá, principalmente, da disponibilidade de um corpo docente engajado e comprometido com essa perspectiva de formação, no sentido de promover as práticas pedagógicas integradoras que contribuam para superar o conflito entre formar para o trabalho ou para a cidadania.

Entende-se que a qualidade do engajamento dos docentes à proposta de formação integrada omnilateral guarda relação com vários fatores como a formação desses sujeitos, suas concepções de homem, de mundo, de escola e de sociedade, etc. Esses, dentre outros, são fatores que podem contribuir para a compreensão e identificação dos docentes com essa concepção de formação humana, para que ela possa exercer alguma influência nas práticas docentes desses sujeitos. Por isso, buscamos conhecer a existência e a qualidade desta influência, perguntando aos participantes da pesquisa: Na sua visão, a concepção omnilateral influencia sua prática docente e emerge no curso de edificações?

Em resposta a essa pergunta, D-4 não responde afirmativamente, mas faz algumas considerações pertinentes à questão, nas seguintes palavras:

Isto é fundamental, eu acho que todo mundo vai ter que abraçar isso. [...] mas, é uma coisa que é interessante, **a gente sabe se aplica uma coisa, depois que a gente aprende né?** [...] **E você tem que fazer o aluno entender de todo o curso e de maneira mais ampla.** [...] é uma coisa meio lógica e ele tem que trabalhar, **ele tem que imaginar o seguinte: eu estou fazendo meu curso não é para eu ficar bem financeiramente**, isso também é uma consequência, mas é para ajudar a sociedade. [...] **o conhecimento é para trazer desenvolvimento, qualidade de vida, sustentabilidade para as cidades.** É isso que é o foco da [...] **Edificações e outro qualquer curso do técnico integrado, né?** É o bem-estar geral da sociedade (D-4, grifo nosso).

Assim, D-4 admite a necessidade de que a concepção de formação omnilateral seja “abraçada” pela comunidade docente, mas condiciona sua aplicação a um aprendizado, ou seja, a uma práxis formativa na perspectiva omnilateral, tema discutido no tópico seguinte.

Outro aspecto destacado por D-4 é a necessidade de que a formação do aluno seja pensada para além do aspecto financeiro, levando o aluno a compreender o curso numa perspectiva “mais ampla” do que a simples aquisição de uma profissão. Nesse sentido, D-4 ressalta a necessidade de trabalhar com o aluno a ideia de que o conhecimento, bem como a formação e o exercício da profissão sejam, antes, pensados na perspectiva do “bem-estar geral da sociedade”, ou seja, de uma finalidade social. Dessa forma, a fala de D-4 traz implícito o princípio de que a formação deva estar articulada à prática social dos sujeitos.

Nesse sentido, Ramos (2008) assevera que o objetivo do ensino médio integrado à EPT não se resume à simples inserção do jovem ao mundo do trabalho, mas a perspectiva da emancipação humana, na qual os projetos individuais precisam estar colocados em coerência com a construção coletiva de um projeto social.

Consoante a essa perspectiva, Moura (2007, p. 23) corrobora afirmando que o ensino médio integrado à EPT deve conceber “a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações” para que o aluno compreenda o contexto no qual está inserido possibilitando uma intervenção consciente que favoreça aos interesses coletivos.

Nessa perspectiva, D-1 responde que sim e explica que a concepção omnilateral vai ao encontro de sua formação acadêmica e mesmo de sua formação como pessoa humana. E isso emerge em sua prática docente mediante a adoção de uma abordagem dos conteúdos das aulas, mesmo nas questões mais pragmáticas, “sempre considerando uma perspectiva mais ampla”. Perspectiva que, para D-1, “observa o indivíduo de vários lugares e, não só, desse de número, né, mas de um indivíduo que vai se formar ali, principalmente, nesse outro aspecto humano mesmo, né, das relações sociais que vão sendo desenvolvidas” (D-1).

Assim, da fala de D-1 emerge uma visão de homem, na qual o discente não é visto simplesmente como mais um aluno em sala de aula, “um número”, mas um

sujeito, cuja formação humana observa os “vários lugares”, ou seja, a diversidade das relações e práticas sociais. Isto implica pensar os educandos como seres históricos e sociais, sujeitos concretos construtores da sua autonomia, capazes de atuar como agentes transformadores da realidade.

Essa perspectiva permite superar a concepção do aluno passivo, depositário de conhecimentos, para adotar a visão de um sujeito histórico-socialmente construído capaz de desenvolver a sua autodeterminação. Portanto, essa visão de sujeito é um pressuposto necessário para uma formação na perspectiva omnilateral.

Como já abordado, a visão de homem como sujeito histórico e socialmente construído é considerada como um dos eixos norteadores da EPT integrada ao ensino médio como um pressuposto metodológico e pedagógico de conceber “o sujeito como ser histórico-social concreto capaz de transformar a realidade em que vive” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108).

Essa visão de sujeito é compartilhada por D-8 também, que justifica a influência da concepção omnilateral em sua prática docente pela adoção uma perspectiva crítica de emancipação e autonomia do educando. Em suas palavras:

[...] eu atuo [...] nessa perspectiva da autonomia e emancipação. Então, você trabalha autores que vão dar essa visão, né, de uma natureza humana que não é uma, não é essencial né, ela não é uma coisa pronta ou nem um modelo a ser alcançado, mas a natureza humana é a existência e a existência é a atuação, né, ação que ele exerce na vida dele, na história dele e vai moldar ali a sua compreensão, a sua visão de mundo. Então, [...] com essa visão de mundo, [...] preparo os conteúdos que eu trabalho, assim, nas várias dimensões, né, tanto de natureza ontológica, ou seja, é o que é a natureza humana, o que é um ser, quanto na perspectiva de inserção do indivíduo na sociedade, [...] no mundo das relações de trabalho, das relações interpessoais. A gente tem que sempre tocar nessa questão da emancipação e autonomia, da perspectiva crítica, né, do o aluno. Então, acho que sim (D-8, grifo nosso).

Observa-se que a resposta de D-8, também, está relacionada à concepção de sujeito histórico e socialmente construído, pois trabalha com os alunos a compreensão dos aspectos de natureza ontológica e social do ser humano. Essa perspectiva contribui para a superação da educação com viés conformador do caráter humano a modelos preconcebidos de cidadão e de trabalhador “a ser alcançado”. Com efeito, favorece a uma formação crítica e emancipatória do educando, permitindo sua inserção no mundo do trabalho e no exercício da

cidadania de forma mais consciente e autônoma, propiciando uma atuação transformadora da realidade do meio social e político no qual está inserido.

Ressalta-se que essa perspectiva foi recepcionada no PPPI/IFG como uma diretriz, no sentido de que a educação esteja permanentemente vinculada à prática social. Por isso, estabelece que o aluno seja formado numa perspectiva de construção da sociedade, entendendo-o como sujeito da história. Portanto, como “ser humano historicamente constituído e permanentemente vinculado às necessidades sociais e culturais” (PPPI/IFG, 2018, p. 3).

Essa perspectiva de vínculo entre a educação e a prática social está contemplada na fala de D-3, para quem a influência da concepção de formação omnilateral emerge na sua prática docente na compreensão da formação do sujeito para a totalidade. Nesse sentido, D-3 considera que:

[...] essa formação omnilateral, que ela trabalha com as formações do cidadão no todo. Ela só tem vantagens, não só pro aluno, mas como a todo ser humano, o ser humano em si né? Então, assim, é de grande valia não só pra Edificações, mas pra todos os cursos, que seja considerada, assim, essa formação para o nosso aluno virar um cidadão de bem e pro futuro, multiplicar isso lá no meio que ele for viver e trabalhar (D-3, grifo nosso).

A fala de D-3 traz implícita a ideia de imbricação ente escola e sociedade, no sentido de que a formação do aluno não se separa da construção da sociedade. Com efeito, para D-3 a “grande valia” da perspectiva omnilateral está na possibilidade de que o aluno formado como “um cidadão de bem” poderá agir como um multiplicador dos valores de sua formação “no meio que ele for viver e trabalhar”.

Essa compreensão encontra respaldo no pensamento de Gramsci, no sentido de que a proposição da escola unitária não se restringe apenas a um projeto político pedagógico escolar. Pois contempla, também, uma imbricação com o projeto de uma sociedade unitária, mediante o estabelecimento de novas relações “[...] não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Dessa forma, D-3 se mostra um entusiasta da perspectiva de formação omnilateral no sentido de uma formação abrangente do “cidadão no todo”, ou seja, na perspectiva de formar o aluno na sua integralidade, com vistas à totalidade

social. Com efeito, a fala de D-3 remete a uma visão concernente com proposição do ensino integrado na perspectiva omnilateral entendida como “uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada [...]”. (ARAUJO e FRIGOTTO 2015, p. 62)

Pensando a formação nessa amplitude, D-5 afirma que a concepção omnilateral influencia sua prática docente. Eis o seu relato:

Ah, sim, de uma certa forma [...] tem relação com a forma como eu vejo a educação [...] dessa perspectiva mais ampliada de formação do educado [...]. Então, eu procuro tratar determinados fenômenos, hoje, sob diversos aspectos. Então, eu tento fazer isso e tento relacionar com diferentes conhecimentos, quando é possível, [...] fazer o diálogo com diferentes conhecimentos, tanto das Ciências Sociais, das ciências exatas e ciências biológicas, da Filosofia (D-5, grifo nosso).

Dessa forma, a percepção de D-5 é a de que a influência da concepção omnilateral decorre mesmo da sua visão de educação como uma formação ampla do educando que emerge em sua prática docente mediante uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Para isso, busca estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento para que o aluno possa compreender “determinados fenômenos” “sob diversos aspectos”, ou seja, compreender os conteúdos nas suas várias dimensões.

Portanto, a fala de D-5 refere-se a uma prática integradora no sentido de apreender o caráter interdisciplinar e unitário dos conhecimentos, permitindo que o aluno compreenda os conhecimentos na perspectiva de integração entre parte e totalidade. Dessa forma, um fenômeno pode ser compreendido [...] “como parte de uma realidade mais completa, pode ser estudado em múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 120).

A percepção de que a concepção omnilateral exerce alguma influência em sua prática docente é compartilhada por D-6 também. Em suas palavras:

Sim, sem dúvida, sem dúvida ela é um elemento norteador da minha prática docente sim, do meu planejamento, da... do meu processo de avaliação, da minha práxis [...]. Mas, eu diria que especificamente o curso de edificações, também, é algo que me orienta porque [...], do ponto de vista assim histórico no Brasil, ele é sempre tratado sobre uma perspectiva muito tecnicista mesmo, né? Então, assim, é... eu

acho que é um trabalho importante, fazer, promover essa discussão [...] nas práticas de ensino, pensar para além da formação apenas técnica ou pensar a formação técnica, sempre nesses diálogos mais amplos (D-6, grifo nosso).

Assim, a percepção de D-6 é a de que sua prática docente é amplamente norteadada pela concepção omnilateral, cuja influência emerge nas várias etapas do processo de ensino-aprendizagem, do planejamento à avaliação.

D-6 pontua, ainda, seu empenho na superação da histórica perspectiva tecnicista do curso de edificações, promovendo diálogos formativos que contextualizam esta formação “para além da formação apenas técnica”.

Conforme Frigotto (2010), a perspectiva tecnicista preconiza uma formação aligeirada para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica fica restrita a formar e conformar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às demandas do capital e do mercado.

Todavia, a concepção do EMI desvia o foco da economia para o ser humano, pois tem como princípios o trabalho e a educação. Com efeito, a proposta visa à formação de sujeitos que, além dos conhecimentos técnicos, sejam críticos, autônomos e emancipados. Portanto, além da competência técnica necessária à dimensão profissional, é importante pensar a atuação dos sujeitos na política, na cultura, nas artes, na vida em sociedade e no mudo do trabalho (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

De forma semelhante, D-7, também, entende a concepção omnilateral como norteadora da sua prática docente. Nesse sentido, ele/a diz que mesmo antes de conhecer o termo [omnilateral] sempre pensou a educação no sentido de uma formação ampla dos sujeitos. E completando explica que “[...] na verdade os princípios dessa teoria são princípios que me movem desde sempre, né, porque é o que eu busco fazer nas minhas aulas quando eu vou planejar as minhas ações, né?” (D-7)

Nota-se que, D-7 fala de uma identificação com os princípios da concepção omnilateral, no sentido de que esses princípios inspiram ou “movem” a sua prática docente, mas não explicita quais são esses princípios.

Todavia, com base no tópico anterior, pode-se recobrar sua fala sobre integração educação e trabalho em que relata seu empenho em relacionar os

conteúdos de sua disciplina com as situações da vida dos alunos, bem como das futuras atividades que eles terão que desempenhar como técnicos em edificações.

Essa prática vai ao encontro do pressuposto da unidade e construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos como uma “metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108).

Da mesma forma, numa fala anterior, D-7 expôs sua concepção de formação omnilateral como uma formação integrada capaz de preparar o aluno, tanto para a inserção no mundo do trabalho, quanto ao ingresso numa formação superior. Com efeito, essa visão remete a um princípio ou pressuposto da formação integral ou omnilateral de que esta seja uma “síntese de formação básica e formação para o trabalho” (IDEM, p108).

Agora, na perspectiva da unidade entre formação básica e formação profissional, D-2 reconhece a influência da concepção omnilateral na sua prática docente que emerge no curso de edificações, com esta fala:

Ah! **Com certeza**, né? Porque, **como o objetivo não é somente aquela formação técnica** ali, sempre que a gente vai ministrar uma disciplina, né, **a gente tenta integrar um pouco, ali, do projeto pedagógico**, né, do curso. **A gente busca conhecer um pouco mais qual é o papel daquela disciplina dentro daquele projeto pedagógico e naquele contexto como um todo, né?** E aí, a partir disso, é que a gente traça, ali, o nosso plano de trabalho, né, para aquela disciplina, né? **De forma que a gente consegue abordar e integrar os elementos curriculares e de forma que a gente consegue, de fato, integralizar essa formação mais social, né?** Assim, não vou dizer fugindo ali da área técnica, mas sim **complementando a área técnica** (D-2, grifo nosso).

Assim, para D-2, que atua no núcleo específico do curso, esta influência emerge no reconhecimento de que o curso não se limita à formação técnica, na busca por integrar suas disciplinas técnicas ao projeto pedagógico como um todo e na perspectiva de que a formação técnica se complementa na integração com a formação social.

Esses apontamentos remetem à perspectiva de integração entre parte e totalidade, no sentido de que as disciplinas não devem estar isoladas, mas integradas ao todo do projeto pedagógico. Esta perspectiva permite caminhar rumo à superação da herança da tradição positivista de fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e compartimentadas, como explicam

(Ramos, 2008) e (Frigotto, 2008).

Além disso, D-2 ressalta a ideia de que a área técnica se complementa com a formação social, ou seja, de que a formação profissional não deve ocorrer apartada da formação do cidadão. Isto remete a um pressuposto norteador da formação profissional integrada ao ensino médio, no sentido de que esta “vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108). Trata-se, pois, de uma perspectiva de formação para o trabalho e para a cidadania.

Nessa perspectiva, D-9 entende que a influência da concepção de formação omnilateral em sua prática docente está relacionada à ideia de que sua atuação não se restringe à formação técnica, contribuindo, também, para a formação do cidadão. Nesse sentido, D-9 diz que:

Influencia sim, [...] você tá preparando um aluno não só um estudante numa área técnica específica, né? Você tá preparando aquele aluno enquanto homem, enquanto cidadão, sabe? E, assim, eu cobro muito dos alunos a questão da responsabilidade, do compromisso, do comprometimento que eu acho que tá dentro disso, né? (D-9, grifo nosso)

Portanto, considerando sua atuação na formação técnica dos alunos, D-9 entende que a influência da concepção omnilateral emerge em sua prática docente, mediante uma busca por desenvolver nos alunos as atitudes positivas “da responsabilidade, do compromisso, do comprometimento”. Portanto, em sua visão, essas atitudes contribuem para a formação do cidadão.

Concorda-se com a importância dessas atitudes no sentido de que elas favorecerem ao bom desempenho escolar do aluno, bem como, enquanto exigências da vida profissional e social desses sujeitos. Todavia, se a abordagem dessas atitudes se der por um viés de “adestramento”, a educação estará a serviço da conformação do “cidadão produtivo” referido por Frigotto (2010) como submisso ao capital e ao mercado e não para a emancipação dos sujeitos.

Porquanto, quando o que se objetiva é a omnilateralidade do aluno, a abordagem dessas atitudes deve ser pautada numa perspectiva crítica de autonomia e emancipação dos sujeitos, entendidos como seres históricos e socialmente construídos, capazes de transformar a realidade, como visto nas considerações de (MOURA, 2007).

Nessa perspectiva, a formação para a cidadania exige o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos da educação para a compreensão das contradições existentes nas relações sociais e de trabalho. Dessa forma, o aluno será formado como um cidadão responsável e comprometido com a construção de novas relações mais justas, éticas e humanas.

Como já discutido, a perspectiva de síntese entre formação básica e formação para o trabalho está explicitada no PPC/Edificações pela reafirmação da oferta do curso na forma integrada, visando formar o jovem para uma atuação qualificada não só no mundo do trabalho, mas também na vida pública mediante a articulação do conhecimento com a prática social.

Porém, na avaliação de D-12 a concepção de formação integrada propugnada pela instituição [IFG] não tem sido bem compreendida por alguns docentes do Câmpus Aparecida. Nesse sentido, ao responder à pergunta sobre a possível influência da concepção omnilateral em sua prática docente, D-12 diz que:

De uma certa forma sim, [...]. Mas, **pela forma de discurso que está sendo feito hoje, ela não é boa, não é boa.** ____ O que esse discurso diz? ____ Ah, **vamos nos preparar para o ENEM! Ah o tecnicismo não é necessário!** Ah a tecnologia não é bem assim, ninguém precisa dela! **Vocês precisam saber dos seus direitos!** Você precisa **se relacionar melhor no seu mundo do trabalho!** E aí, [...] nas reuniões percebe-se claramente que **para eles** [área de humanas], **você tá ali é cumprindo a tabela**, Entendeu? Tanto, que se você for **na nossa reunião você vai ver o pessoal de engenharia tudo calado**, ninguém fala nada, todo mundo calado, **o pessoal da área técnica** (D-12, grifo nosso).

Observa-se que para D-12 a concepção omnilateral não influencia diretamente a sua prática docente, mas emerge na existência de um conflito de visões que divide os docentes quanto à importância da formação técnica na sua relação com a formação geral. Nesse sentido, sua percepção é a de que predomina entre os docentes do núcleo básico um discurso que supervaloriza a formação geral, com vistas a um bom desempenho no ENEM, em detrimento da formação técnica do aluno. Assim, na avaliação de D-12, esse problema tem causado um constrangimento nos docentes da área técnica, dificultando o diálogo entre as áreas de formação técnica e geral nas reuniões de planejamento.

Reitera-se que o ensino médio integrado à EPT representa uma conquista política em favor da classe trabalhadora brasileira no sentido de contribuir para a

superação da histórica dualidade entre a formação propedêutica e a formação profissional. Nesse sentido, há uma convergência de necessidades da educação básica com a educação profissional, visando possibilitar ao aluno egresso, tanto uma inserção digna no mundo do trabalho, quanto a continuidade dos estudos numa formação superior. Para tanto, além de uma base unitária de formação geral, o aluno do EMI precisa contar com uma formação tecnológica à altura dos modernos processos produtivos baseadas na ciência e na tecnologia.

Nessa perspectiva, concorda-se com Frigotto Ciavatta e Ramos (2012) na compreensão de que um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como eixos o Trabalho a Ciência e a Cultura, deve buscar a superação do conflito do papel da escola entre formar para a cidadania ou para o mundo produtivo.

Todavia, a superação desse conflito não se esgota nas soluções formais, pois envolve também uma mudança de postura dos agentes da educação para a superação dessa histórica dicotomia. Portanto, o desenvolvimento de uma práxis formativa calcada na perspectiva omnilateral exige um exercício de construção coletiva, cujo desenvolvimento, limites e possibilidades serão analisados no tópico seguinte.

O desenvolvimento deste tópico objetivou analisar a percepção dos participantes quanto à influência da concepção omnilateral em suas práticas docentes no âmbito do curso de edificações.

É importante registrar que, dos doze participantes apenas dois não souberam ou optaram por não responder à pergunta norteadora deste tópico. Como resultado, a grande maioria admitiu que a concepção de formação omnilateral exerce alguma influência nas suas práticas docentes. Nesse sentido, os participantes buscaram explicar como essa influência emerge nas relações de ensino-aprendizagem que estabelecem com os alunos, principalmente, em suas aulas no curso de edificações.

Assim, as análises permitiram identificar que alguns pressupostos que fundamentam a perspectiva omnilateral emergem implicitamente nas falas dos docentes sobre suas práticas pedagógicas. São eles:

Concepção de homem como ser histórico-social concreto capaz de transformar a realidade. Perspectiva de formar o aluno na sua integralidade; Vínculo entre a educação e a prática social, escola e sociedade. Concepção de

formação como síntese ou unidade entre formação básica e formação para o trabalho, trabalho e cidadania. Perspectiva de que a formação técnica se complementa na integração com a formação social, superação da perspectiva tecnicista do curso em edificações. Apreensão do caráter interdisciplinar e unitário dos conhecimentos, unidade e construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos. No entanto, não houve relatos que tratassem da apreensão do trabalho como princípio educativo, nem da concepção de politecnia.

Todavia, a percepção predominante dos participantes é a de que a concepção omnilateral exerce alguma influência, mesmo que incipiente, em suas práticas docentes e isso emerge no curso de edificações, favorecendo a uma formação na perspectiva omnilateral.

4.2.5 A participação docente nas discussões sobre a formação omnilateral

Este tópico busca discutir as percepções dos docentes quanto às estratégias locais e/ou institucionais que vêm sendo desenvolvidas no IFG para promover a construção de uma práxis formativa na perspectiva da formação integrada omnilateral no âmbito do EMI.

Parte-se do fato de que a perspectiva omnilateral é propugnada no PPPI/IFG, no qual “postula-se a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano [...] na forma de cursos técnicos integrados ao ensino médio” (PPPI/IFG, p. 3-4). Com efeito, a perspectiva de formação omnilateral está consubstanciada no projeto de EMI do IFG, conforme fundamenta a análise documental desta pesquisa.

No entanto, considera-se que o EMI não é um projeto pronto e acabado, mas um projeto ainda em desenvolvimento, principalmente, por ser um projeto muito recente do ponto de vista histórico e que traz em seu bojo uma proposta contra-hegemônica de educação. Isto porque o EMI desvia o foco do mercado para o ser humano, visando formar o aluno para a totalidade social, ou seja, para além da simples formação para o trabalho, a proposta é “formar técnicos de nível médio com capacidade de intervenção qualificada no trabalho e na vida pública” (PPC/Edificações, 2014, p. 14)

Desse modo, entende-se que a consolidação do EMI enquanto proposta de formação integral não depende apenas da formalização de um Projeto Político

Pedagógico e de um currículo integrado, que são necessários, mas não suficientes para sua efetivação. Além disso, como um pressuposto para a formação integrada, é preciso considerar “a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica. É preciso que se discuta e se procure elaborar coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração” (CIAVATTA, 2005, p. 15).

Porquanto, a consolidação da formação integrada na perspectiva omnilateral exige a qualificação dos seus atores, principalmente os docentes, para que possam desenvolver individual e coletivamente uma práxis formativa na perspectiva omnilateral. Para isso, é necessário que haja um movimento institucional com iniciativas capazes de oportunizar os meios, as condições e as oportunidades para que esta qualificação aconteça.

Assim, buscando conhecer a existência, a consistência e a dinâmica desse movimento, perguntamos aos participantes da pesquisa: Você já participou de cursos, palestras, encontros ou discussões no IFG acerca de uma práxis formativa na perspectiva omnilateral?

Em resposta a essa pergunta, D-9, que atua no Câmpus Aparecida há dez anos, afirma desconhecer qualquer evento relacionado a essa temática. Nesse sentido, completa dizendo: “Eu nunca fui convidado/a e, assim, sempre que eu vejo algumas coisas no site, eu nunca vi nada tão específico” (D-9).

Assim, a percepção de D-9 é a de que a perspectiva omnilateral não tem sido objeto de discussão pelo menos no Câmpus Aparecida.

Essa percepção é compartilhada por D-7, cuja compreensão é a de que a instituição não tem se movimentado no sentido de promover as discussões sobre a formação integrada na perspectiva omnilateral. Assim, D-7 relata que:

Já fiz cursos em que se debatem essas temáticas, sabe, dessa formação ampla, **de formar o aluno para ser um cidadão global** que tem uma formação humana e tem uma formação acadêmica, **que tenha condições de atuar politicamente**, mas não com este termo específico [omnilateral] que você me trouxe aqui hoje. **No âmbito do IFG, eu não vejo ainda movimentos em relação a isso** (D-7, grifo nosso).

Assim, D-7 manifesta desconhecer qualquer discussão relacionada à perspectiva de formação omnilateral que tenha ocorrido no âmbito do Câmpus Aparecida, onde atua, também, há dez anos.

Com efeito, o alinhamento das respostas de D-7 e D-9 pode ser um indicativo de que a instituição não tem buscado suficientemente promover as discussões necessárias para o desenvolvimento efetivo da proposta de formação propugnada em seu PPPI. Nesse sentido, D-8 corrobora, respondendo que: “Não, no IFG não, mas, assim, eu já fui em outros momentos, né, da minha vida eu já tive esse contato, assim, [...] falando nessa perspectiva da educação com essa formação omnilateral” (D-8).

Todavia, os demais participantes disseram que essas discussões têm sido promovidas, mesmo que em momentos muito pontuais, conforme os relatos seguintes:

“Já participei de algumas falas, né, de algumas palestras, principalmente, **na semana de planejamento** do Instituto” (D-1).

“Já sim, a gente já teve, [...]. **durante as semanas de planejamento** sempre tem alguma fala, alguma palestra, uma mesa-redonda” (D-2).

“A gente tem algumas atividades [...], penso que poderia ter mais, mas são tantos fatores que jogam conta, né? Tempo, espaço, agenda, mas nós temos sim essa formação leve **na semana de planejamento** [...]” (D-3).

“No âmbito do Câmpus Aparecida [...] não teve, assim, nenhum evento específico. [...] A gente faz algumas discussões, principalmente, **no momento de planejamento**, onde são convidadas pessoas que acabam abordando o assunto, né, sob diferentes aspectos” (D-5).

“Sim, [...] **na semana de planejamento** em especial, às vezes eles trazem temas assim, que acaba sempre tocando um pouquinho nisso, ou direta ou indiretamente, sobre essa parte da formação, né, omnilateral” (D-10).

Conforme as cinco respostas acima, os grifos chamam a atenção para o alinhamento dos relatos na afirmação de que as poucas discussões sobre os temas relacionados à formação omnilateral tenham, até então, ocorrido muito pontualmente, mediante alguma palestra ou mesa redonda, somente por ocasião das Semanas de Planejamento Pedagógico.

Ressalta-se que tanto o PPPI/IFG quanto o PPC/edificações não fazem referência sobre a Semana de Planejamento Pedagógico. Porém, conforme informações de alguns docentes do Câmpus Aparecida, a Semana de Planejamento Pedagógico é um evento que acontece semestralmente com a participação de um colegiado da área acadêmica composto por docentes,

coordenadores, gestores e técnicos administrativos.

A Semana de Planejamento pedagógico tem como objetivo planejar a programação geral do semestre letivo que se inicia. Além disso, nessa ocasião são discutidos temas emergentes sobre o dia a dia da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno, da relação da escola com os pais de alunos etc.

Portanto, já é possível inferir que, pelo menos no Câmpus Aparecida, as semanas de planejamento pedagógico têm se configurado como o “espaço” principal, se não único, no qual algum tema relacionado à perspectiva de formação omnilateral tem sido discutida pela comunidade docente. Essa percepção é corroborada por D-6, cuja resposta diz que:

Sim, **essa discussão ela aparece, né, poucas vezes** como, assim, um tema central. Em geral, está mais presente **nas nossas semanas pedagógicas**, né, que ela aparece ali pontualmente. [...] já participei sim, mas eu **acho que esse é um tema que ele precisa ser mais discutido**, [...] que **ainda há uma limitação na compreensão do que é essa formação omnilateral**, [...]. Então, assim, para ser direto, já participei, mas **penso que essa é uma discussão que precisa ser ampliada na instituição** (D-6, grifo nosso).

Assim, concorda-se com D-6 em sua percepção de que essa discussão precisa ser mais ampliada na instituição para que haja uma melhor compreensão “do que é essa formação omnilateral”.

De fato, as análises dos tópicos anteriores demonstram que em geral os docentes possuem uma compreensão ainda fragmentária da perspectiva de formação omnilateral, cujos pressupostos emergem ainda bem dispersos nas suas visões e, também, descrições das suas práticas docentes.

Porquanto, para que a perspectiva de formação omnilateral possa ganhar corpo no EMI, ela precisa, antes de tudo, ser bem compreendida para que seja assimilada por esses sujeitos e passe a permear melhor as suas práticas docentes. Com efeito, isso requer um processo formativo continuado, mediante um trabalho de construção coletiva, cujo desenvolvimento exige ações institucionais dedicadas a esta finalidade.

Na visão de Moura (2008), trata-se de um desafio da formação continuada para os docentes que atuam nos quadros da EPT, especialmente para os docentes bacharéis que, embora tenham uma boa formação em suas áreas

específicas, ainda não tiveram uma formação para o exercício da docência, por exemplo, uma complementação pedagógica. Para tanto, esse autor defende que a iniciativa da formação continuada não deve partir apenas do docente, mas, principalmente, da instituição, visando a uma melhor qualificação dos quadros docentes para atuarem nos cursos da EPT.

Vale ressaltar que o imperativo da formação continuada se constitui como um objetivo explícito no PPPI/IFG. Nesse sentido:

A proposta do Projeto Político-Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás persegue esses objetivos e procura elucidar eixos e diretrizes de atuação para a Educação Profissional e Tecnológica, observando-se ainda os seguintes parâmetros: [...] j. Garantia da criação de fóruns pedagógicos em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo a oportunizar a possibilidade de debates sobre diretrizes, currículo mínimo, ou seja, questões de ordem político-pedagógicas pertinentes aos cursos da instituição; k. Garantia da formação continuada de servidoras/ES (PPPI/IFG, p. 8-9).

Dessa forma, entende-se que cabe à instituição (IFG) o papel de ser a principal indutora dos processos de formação continuada, no sentido de preparar o seu corpo docente para o efetivo desenvolvimento da proposta de formação omnilateral defendida nos seus documentos institucionais, notadamente no que se refere aos cursos de formação integrada.

Todavia, as respostas dos participantes indicam uma fraca mobilização institucional no sentido de promover as ações de formação continuada para o desenvolvimento de uma práxis formativa na perspectiva omnilateral. Mais do que isso, a percepção de D-11 é a de que tem havido mesmo uma desmobilização, em suas palavras:

Então, eu acho até que eu já participei mais, [...] a gente era muito preocupado em fazer essa discussão sempre no Câmpus, assim, por exemplo: **na Semana de Planejamento Pedagógico sempre buscava-se** uma reunião uma participação de uma pessoa uma palestra, **alguma coisa relacionada à formação**, relacionada à forma de avaliação, à relação ensino-aprendizagem, ao comportamento docente. [...] eu acho que precisa de mais provocação, mas **eu acho que tá precisando também de mais ações da instituição, tanto no nível de Câmpus, quanto em nível de reitoria para que seja discutido** (D-11, grifo nosso).

Assim, a fala de D-11 sugere a ideia de que com o passar do tempo essas discussões vêm perdendo espaço mesmo nas semanas de planejamento

pedagógico. Isto corrobora a percepção de que a instituição não tem promovido ações suficientes para oportunizar as discussões necessárias ao desenvolvimento da perspectiva omnilateral.

Num contexto mais recente, o desvanecimento dessas discussões pode ser explicado devido à situação de pandemia do Covid-19, a qual trouxe a emergência da adaptação ao ensino remoto, cujos desafios exigiram a mobilização da instituição como um todo em torno das discussões atinentes ao novo formato de ensino. Essa interpretação é corroborada pela fala de D-4 que, quando indagado/a se já participou das discussões sobre formação omnilateral, respondeu que:

Já, mas foi bem antes da pandemia, veio a pandemia e parou tudo. Mas, [...] **nunca mais discutimos isso**, viu, muito pouquinho. Mas logo vamos voltar né? Depois, a gente vai ter que conviver com essa doença aí, **a gente vai ter que voltar** para a sala de aula, voltar **para as reuniões presenciais pra discutir isso, né?** (D-4, grifo nosso).

Observa-se que D-4, diferentemente de outros entrevistados, não faz alusão às semanas de planejamento pedagógico. Isto porque, na sua percepção, a situação da pandemia do covid-19 acabou por inviabilizar as discussões sobre a formação omnilateral. Assim, na sua visão essas discussões poderão ser novamente retomadas com a volta do ensino presencial. Portanto, pode-se inferir que os desafios do ensino remoto estiveram pautando as discussões desse período.

A título de informação, o tema emergente da Semana de Planejamento Pedagógico 2022/1 do Câmpus Aparecida foi o retorno do ensino presencial, devido ao arrefecimento da pandemia do Covid-19. Este evento contou com uma mesa redonda que discutiu “os impactos da pandemia sobre a educação e a transição do ensino remoto-presencial”, com expositores do IF Baiano e do IFES.

Á guisa de conclusão, este tópico buscou analisar a percepção dos participantes da pesquisa sobre as estratégias locais ou institucionais para formação continuada dos docentes, visando ao desenvolvimento individual e coletivo de uma práxis formativa na perspectiva da formação integrada omnilateral no âmbito do EMI.

Como resultado, dos doze docentes entrevistados, apenas um não soube ou optou por não responder à pergunta orientadora deste tópico. Três docentes afirmaram desconhecer qualquer iniciativa do IFG de promover essas discussões,

pelo menos no Câmpus aparecida.

No entanto, a maioria relatou ter participado de alguma atividade como palestra, discussão ou mesa redonda, nas quais algum tema sobre a perspectiva de formação omnilateral foi abordado. Esses relatos apontaram que as referidas discussões ocorreram sempre dentro das semanas de planejamento pedagógico e que, mesmo dentro deste âmbito, essas discussões têm perdido espaço. Nesse sentido, alguns docentes avaliam que essas discussões precisam ser retomadas e ampliadas.

Com efeito, as respostas dos docentes permitem inferir a existência de uma fraca mobilização institucional no sentido de promover essas discussões e, conseqüentemente, promover a adesão e a qualificação dos docentes para o exercício da formação integrada na perspectiva omnilateral, acusando a existência de poucas iniciativas institucionais com essas finalidades.

Entende-se que a perspectiva da formação omnilateral se constitui num processo em contínua construção coletiva com avanços e retrocessos, exigindo, assim, um permanente exercício de discussão reflexão e ação por parte da comunidade docente e demais sujeitos da educação. Todavia, as iniciativas devem partir, principalmente de ações institucionais, mediante programas pensados e planejados com vistas à realização e ao desenvolvimento da proposta de formação assumida no PPPI da instituição.

5- O PRODUTO EDUCACIONAL

A presente pesquisa estabeleceu como quarto e último objetivo específico, *“desenvolver um produto educacional calcado na perspectiva omnilateral, visando contribuir na formação continuada dos docentes que atuam ou atuarão na EPT integrada ao ensino médio”*. Assim, este capítulo busca justificar e explicitar o processo de emersão e desenvolvimento do produto educacional oriundo dessa pesquisa.

O Produto educacional (PE) se refere a um material voltado para propiciar uma experiência educativa, ou seja, é um material educativo que na conceituação de Kaplún (2003, p. 46) é definido como “um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado”. Porém, o PE, mais do que proporcionar informações que possam ser utilizadas numa prática formativa, se constitui como um objeto dedicado, pensado e concebido para, em determinado contexto, apoiar a mediação de uma experiência de aprendizado.

Leite (2018) esclarece que os produtos educacionais podem se apresentar em várias configurações e formatos como: materiais textuais impressos ou e-books; mídias; aplicativos; *blogs*; protótipos educacionais; materiais interativos ou para atividades experimentais; atividades de extensão, dentre outros.

De conformidade com as orientações da CAPES, nos programas de mestrados profissionais na Área de Ensino, além da dissertação contendo o relato descritivo e analítico das pesquisas, têm-se a exigência do desenvolvimento de um PE que esteja necessariamente relacionado ao problema de pesquisa, constituindo parte integrante do curso e da experiência relatada (LEITE, 2018).

Para além dessa exigência, o regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) estabelece que o PE deverá ser desenvolvido por meio de pesquisa que integre saberes relativos ao mundo do trabalho com o conhecimento sistematizado. Além disso, o PE deve estar focado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, objetivando a melhoria do ensino.

Outra característica exigida ao PE é possuir aplicabilidade imediata em seus ambientes de educação formais ou não formais para que ele seja validado, cabendo a validação final à banca de defesa da conclusão de curso.

Considerando essas exigências, entende-se que o PE deve ser construído em articulação com a pesquisa de origem. Tal articulação passa necessariamente pelo diálogo com os participantes da pesquisa, pois “[...] é preciso conversar sobre o tema com os sujeitos que serão, potencialmente, usuários do material” (KAPLÚN, 2003, p. 50). Desse modo, eles podem contribuir com as ideias sobre as quais e a partir das quais se possa construir uma percepção, como ponto de partida do caminho a ser proposto pelo produto educacional.

Dessa forma, o produto educacional vinculado à presente pesquisa foi idealizado, planejado e desenvolvido a partir da observação e análise das lacunas conceituais sobre integração que emergiram dos relatos dos participantes dessa pesquisa.

Reitera-se que, os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese inicial de que a perspectiva de formação integrada omnilateral exerce pouca influência nas práticas formativas dos docentes participantes da pesquisa, apesar do fato dessa perspectiva ser acolhida e propugnada pelo PPPI do IFG.

Portanto, guardando coerência com os resultados da pesquisa, buscamos desenvolver um produto educacional com o objetivo de contribuir na formação continuada de professores do EMI. Neste âmbito, o material formativo propõe uma reflexão acerca dos pressupostos que fundamentam a formação integrada na perspectiva omnilateral no contexto do EMI. E por uma questão de coerência, sua fundamentação contempla as mesmas bases teóricas utilizadas na pesquisa que o originou.

Assim, emergiu o PE intitulado *OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS E RELATOS* (apêndice 1), o qual constitui-se como um material formativo na forma de e-book. Este PE tem como público para o diálogo os sujeitos educativos professores, coordenadores de curso, técnicos em educação e a comunidade acadêmica em geral. Porém, está mais direcionado aos docentes que atuam ou àqueles que vierem a atuar na EPT integrada ao ensino médio, pois é neste campo que a pesquisa foi desenvolvida.

Para tanto, o produto educacional reitera a discussão dos pressupostos propostos por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 108) que serviram de base para a fundamentação teórica das análises documental e da pesquisa de campo.

O e-book está organizado em três capítulos, além da apresentação, da introdução e da conclusão.

No capítulo 1, OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO, são discutidos três sentidos de integração, conforme as formulações de Ramos (2008): 1) a integração como possibilidade de formação omnilateral; 2) a integração como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; 3) a integração como relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

No capítulo 2, PRESSUPOSTOS E RELATOS DE INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, são discutidos alguns pressupostos de integração na prática pedagógica, contextualizando-os com exemplos de experiências da prática docente dos participantes da pesquisa que originou este PE.

O capítulo 3, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE, apresenta uma síntese das etapas didáticas da pedagogia histórico-crítica, sugerindo uma possibilidade de sua utilização nas práticas formativas dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, a proposta é de valorizar a interação professor-aluno, bem como, de uma permanente avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, o produto educacional traz uma abordagem resumida dos principais conceitos e pressupostos de integração que consubstanciam a proposição do EMI na perspectiva omnilateral, de forma contextualizada com os resultados da pesquisa que o originou.

O PE tem como objetivo contribuir na formação docente continuada, visando a uma maior influência e percepção da perspectiva omnilateral nos currículos e atuação docente no âmbito do EMI.

Reitera-se que a perspectiva da formação omnilateral se constitui num processo em contínua construção coletiva com avanços e retrocessos, exigindo, assim, um permanente exercício de discussão e reflexão por parte da comunidade docente.

O produto passou por duas etapas de validação, sendo a primeira etapa uma avaliação realizada por parte dos participantes da pesquisa. A segunda validação (definitiva) foi realizada pela comissão examinadora da banca de defesa da dissertação e do produto educacional, como estabelece o regulamento do profEPT.

A avaliação do PE pelos participantes da pesquisa foi realizada mediante a aplicação de um questionário impresso, o qual foi entregue aos participantes da pesquisa contendo, além das questões avaliativas, o convite (anexo 1) para

participar da avaliação do PE.

Os participantes receberam, também, uma cópia impressa e encadernada do produto educacional, permitindo que, além de responder ao questionário, eles pudessem fazer anotações com observações e sugestões de melhoria nas próprias páginas do produto educacional. Esta opção se deu mediante o diálogo e entendimento com alguns participantes que expressaram a preferência por fazer a avaliação a partir de uma cópia impressa.

O questionário de avaliação foi elaborado com cinco questões de múltipla escolha sobre os principais aspectos qualitativos de um PE. Esses aspectos foram escolhidos com base nos critérios de avaliação de produtos educacionais propostos por Leite (2018). As questões de avaliação podem ser visualizadas no quadro 6, no qual os aspectos a serem avaliados foram destacados em MAIÚSCULO.

Quadro 6 – Questões de avaliação do produto educacional

- 1) Como você avalia a ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO deste material educativo?
- 2) Como você avalia a OBJETIVIDADE E CLAREZA DOS CONTEÚDOS deste material educativo?
- 3) Como você avalia a COERÊNCIA E COESÃO ENTRE CAPÍTULOS E TÓPICOS deste material educativo?
- 4) Como você avalia o material educativo na POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIR PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA sobre os processos educativos na EPT?
- 5) Como você avalia o material educativo na POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES do EMI?
- 6) Você teria alguma sugestão para melhoria deste produto educacional? Esta última questão é dissertativa e opcional.

Fonte: o autor

Essas foram as questões pelas quais os participantes puderam avaliar os cinco aspectos do PE, atribuindo a cada aspecto uma classificação na seguinte escala: () satisfatório; () regular; () insatisfatório; () muito insatisfatório.

Assim, dos 12 participantes da pesquisa 10 aceitaram o convite para avaliar o PE e responderam ao questionário, cujos dados da avaliação podem ser visualizados nos resultados expostos no quadro 7.

Quadro 7, Avaliação do PE realizada pelos participantes da pesquisa

ASPECTOS AVALIADOS	CLASSIFICAÇÃO			
	Satisfatória	Regular	Insatisfatória	Muito insatisfatória
Estética e organização	10 X			
Objetividade e clareza dos conteúdos	10 X			
Coerência e coesão entre capítulos e tópicos	10 X			
Possibilidade de contribuir para uma reflexão crítica	10 X			
Possibilidade de contribuir para a formação continuada dos docentes do EMI	8 X	2X		
Sugestões para melhoria do PE	1- Apresentar modelos didáticos de se fazer a integração nas aulas. 2- Ampliar o capítulo 3 do e-book			

Fonte: o autor

Observa-se que, na avaliação dos 10 participantes, os aspectos de “*estética e organização*”; “*objetividade e clareza dos conteúdos*”; “*coerência e coesão entre capítulos e tópicos*”; e “*possibilidade de contribuir para uma reflexão crítica*” foram considerados satisfatórios. Já o aspecto de “*contribuir para a formação continuada dos docentes do EMI*” foi avaliado como satisfatório por 8 participantes e regular para 2 participantes. Observa-se, ainda, que apenas 2 docentes apresentaram sugestões de melhoria do material formativo, as quais buscou-se atender quando da finalização do PE. Assim, considera-se que o PE foi bem avaliado e validado pelos docentes participantes da pesquisa, sendo posteriormente validado, também, pela banca examinadora de defesa.

Portanto, espera-se que este e-book seja utilizado pela comunidade docente e demais sujeitos da educação e possa contribuir para a maior influência e percepção da perspectiva de formação omnilateral nos currículos e na atuação docente no âmbito do EMI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa Formação omnilateral no IFG: um estudo a partir da percepção docente sobre suas práticas formativas teve como objetivo principal analisar a percepção dos docentes do Curso Técnico Integrado em Edificações ofertado no IFG Câmpus Aparecida de Goiânia sobre as possíveis influências da concepção de formação omnilateral em suas práticas formativas. A pesquisa de cunho qualitativa teve como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada realizada com doze (12) docentes do Curso de Edificações. Além dessa pesquisa de campo, foi realizada, também, uma análise documental nas diretrizes do referido curso.

Inicialmente buscou-se analisar se e como a concepção de formação omnilateral emerge nas diretrizes do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFG Câmpus Aparecida. Com efeito, a análise documental, demonstrou que a concepção de formação omnilateral é propugnada pela instituição através do PPPI/IFG e emerge nas orientações metodológicas no PPC do referido curso, revelando um caráter de institucionalidade desta concepção nas diretrizes do curso de edificações.

Em seguida, por meio das entrevistas, buscamos conhecer a qualidade da compreensão dos docentes sobre a concepção de formação omnilateral. Nesse sentido, a análise das falas desses sujeitos permitiu observar a emersão de conceitos relacionados à ideia de uma formação que integra a formação técnica, a formação geral média e a formação para a cidadania. Portanto, uma formação para o trabalho e para a vida social, visando tanto à profissionalização quanto à possibilidade de ingresso na formação superior. Assim, as categorias trabalho, educação e cultura foram contempladas nas falas dos participantes, sendo que algumas das falas fizeram contextualizações ao projeto de EMI desenvolvido no Câmpus Aparecida. Isto já evidenciou certa influência da concepção de formação omnilateral na maneira como esses sujeitos pensam a educação.

Indagados quanto à influência da concepção omnilateral em suas práticas docentes no âmbito do curso de edificações, a grande maioria admitiu que a concepção de formação omnilateral exercesse alguma influência nas suas práticas docentes. Por isso, buscaram explicar como essa influência emerge nas relações de ensino-aprendizagem que estabelecem com os alunos do curso de edificações.

E sobre isso, as análises permitiram identificar que alguns pressupostos fundamentais da perspectiva omnilateral emergem implicitamente nas falas dos docentes sobre suas práticas pedagógicas. Quais sejam:

A concepção de homem como ser histórico-social concreto capaz de transformar a realidade. A perspectiva de formar o aluno na sua integralidade; O vínculo entre a educação e a prática social, escola e sociedade. A concepção de formação como síntese ou unidade entre formação básica e formação para o trabalho, trabalho e cidadania. A perspectiva de que a formação técnica se complementa na integração com a formação social, superação da perspectiva tecnicista do curso em edificações. A apreensão do caráter interdisciplinar e unitário dos conhecimentos, unidade e construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos.

Portanto, a percepção predominante dos participantes é a de que a concepção omnilateral exerce alguma influência, mesmo que incipiente, em suas práticas docentes e isso emerge no curso de edificações, favorecendo a uma formação na perspectiva omnilateral.

Todavia, as análises demonstram que em geral os docentes possuem uma compreensão bem fragmentária da perspectiva de formação omnilateral, cujos pressupostos emergem ainda bem dispersos nas suas visões e, também, nas descrições das suas práticas docentes. Essa evidência foi determinante para a definição dos conteúdos do produto educacional, no sentido de contribuir para uma melhor compreensão e influência da concepção omnilateral no âmbito da EPT. Assim, o produto educacional foi direcionado aos docentes que atuam ou atuarão na modalidade da EPT, visando contribuir em sua formação continuada.

Indagados quanto à participação docente em eventos dedicados ao desenvolvimento de uma práxis formativa na perspectiva omnilateral, a maioria relatou ter participado de alguma atividade como palestra, discussão ou mesa redonda, nas quais algum tema sobre a perspectiva de formação omnilateral foi abordado.

Esses relatos evidenciaram que as referidas discussões ocorreram sempre dentro das semanas de planejamento pedagógico e que, mesmo dentro deste âmbito, essas discussões têm perdido espaço. Assim, alguns docentes avaliam que essas discussões precisam ser retomadas e ampliadas. Com efeito, as respostas dos docentes permitiram inferir a existência de uma fraca mobilização

institucional no sentido de promover essas discussões e conseqüentemente a adesão e a qualificação dos docentes para o exercício da formação integrada na perspectiva omnilateral. Nesse sentido, ficou evidenciado um distanciamento entre a proposta de formação existente nas diretrizes do curso e o suporte real que a instituição oferece aos docentes para o desenvolvimento dessa formação.

Com relação aos participantes, observou-se que uma parcela dos professores do curso de edificações, principalmente os bacharéis, embora tenham um grande domínio dos conhecimentos de suas áreas de atuação, não tiveram uma formação didático/pedagógica para o exercício da docência. Por isso, manifestam uma tendência de reprodução das práticas pedagógicas com as quais foram formados. Também, vale considerar que, em decorrência de sua própria formação, muitos trazem uma cultura utilitarista da formação para o mercado de trabalho. E isso dificulta a assunção de uma postura ético-política na luta por uma formação humana crítica e emancipadora, sem desconsiderar, é claro, a importância da ciência, da tecnologia e da técnica.

À guisa de conclusão, vale destacar que a pesquisa teve as limitações decorrentes das restrições impostas pela pandemia do covid-19 que impediu um contato mais próximo com os participantes, bem como com a realidade, na qual suas práticas formativas ocorrem. Todavia, a percepção do pesquisador é a que, de modo geral, o trabalho desses docentes tem se dado de forma muito isolada, não havendo uma articulação sistematizada de atuação conjunta em torno de um projeto de integração. Por isso, para futuras pesquisas recomenda-se o estudo da prática da interdisciplinaridade no âmbito dos cursos da EPT integrada ao ensino médio.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso: 01/12/2020.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja**. Tese de doutorado, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7074/5/Tese%20-%20Sebasti%C3%A3o%20Cl%C3%A1udio%20Barbosa%20-%202017.pdf>. Acesso: 12/12/2020.

BARATO, Jarbas Novelino. **Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof, v. 34, n. 3, p. 4–15, 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262>. Acesso: 10/10/2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: *L'Analyse de Contenu*.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso: 25/09/2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 30/11/2020.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso: 30/11/2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 14/05/2021.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: 09/09/2021.

_____. **Ministério da Educação, (2005) Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília** ETEC/MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso: 14/11/2021

_____. **PNAD Educação.** Agência IBGE notícias, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso: 14/05/2021.

_____. **Resolução CNE- CEB n. 6 de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso: 20/08/2021.

_____. **Documento da área ensino. MEC, 2016.** Disponível em: https://pos.cepae.ufg.br/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf. Acesso: 20/05/2021.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.), *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo: Cortez, 2006.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação no e para o trabalho.** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 2, nº 2, 2018 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709>. Acesso em: 22/11/2020.

DUARTE, Newton. **O currículo em tempos de obscurantismo beligerante.** 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso: 27/08/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como**

problema nas Ciências Sociais. Ideação, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso: 22/11/2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação- métodos e epistemologias.** 2.ed. Argos, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó: Argos, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** v. 2 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GE GOIÁS-IFG. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) 2018.** Disponível em: [LEGENDA: \(ifg.edu.br\)](http://legenda.ifg.edu.br). Acesso: 15/05/2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GE GOIÁS-IFG. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, (PPC) 2014.** Disponível em: [Guia de Cursos - IFG - Instituto Federal de Goiás](#). Acesso em: 12/01/2021

KAPLÚN, Gabriel. (2003). **Material educativo: a experiência de aprendizado.** *Comunicação & Educação*, (27), 46-60. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>. Acesso: 15/01/2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida; FERRETI, Celso. **Políticas públicas referentes à formação profissional no Brasil.** In: HIRATA, Helena. Diagnóstico da formação Profissional: ramo metalúrgico. São Paulo: CNM; Unitrabalho, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: [Rev100_05ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](#). Acesso: 05/05/2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?** *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 30 out. 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. **A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação**

flexível. Holos, v. 6, p. 22–32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso: 01/12/2020.

KUENZER, Acácia Zeneida; **Trabalho e Escola: a aprendizagem flexibilizada.** Rev. do Trib. Reg. Trab. 10ª Região, Brasília, v. 20, n. 2, 2016. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/100001/2016_kuenzer_acacia_trabalho_escola.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 02/12/2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho.** In Trabalho Necessário – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 14, Nº 25/2016 a. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.14i25.p9620>. Acesso 15/08/2020

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais.** Revista Anhanguera, v. 18, n. 1, p. 52–73, 2018. Disponível em: <http://pos.anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/revista-anhanguera-pesquisa-quali-2018.pdf>. Acesso: 13/01/2021.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos.** In: 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Fortaleza: Atas CIAIQ 2018, p 330- 339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso: 25/05/2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Lucília. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa.** In: MOLL, Jaqueline (org). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 80-95.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES, N. A. V., & BRISOLA, E. M. A. (2014). **ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS: UM REFERENCIAL PARA PESQUISAS QUALITATIVAS.** *Revista Univap*, 20 (35), 201–208. Disponível em: <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>. Acesso em: 05/02/2022

MARX, Karl. ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista.** Lisboa: Avante Edições, 1997. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>. Acesso em: 03/04/2021.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MOLL, Jaqueline et.al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Carmem Sylvia; et AL. **Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico**. São Paulo; CNM; Rede Unitrabalho, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: L F, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas e integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007, p. 4-30. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso: 09/03/2021.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educação Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso: 30/11/2019.

MOURA, Dante H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista brasileira da educação profissional e tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008, p. 23-38. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso 20/01/2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso: 25/09/2020.

NOSELLA, Paolo. & Azevedo, M. L. N. de. (2013). **A educação em Gramsci. Teoria E Prática Da Educação, 15(2), 25-33**. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v15i2.20180>. Acesso: 04/09/2021.

RAMOS, M. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M. (Orgs.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [S.l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 15/12/2020.

RODRIGUES, José. **O moderno Príncipe da Indústria: O Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP. Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989. Disponível em: [Sobre a concepção de politécnica \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com). acesso 13/07/2020

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. Revista Brasileira de Educação, v 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25/09/2019.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-40288/juventude-e-educacao-tecnica--a-experiencia-na-formacao-de-jovens-trabalhadores-da-escola-estadual-prof-horacio-macedocefet-rj>. Acesso: 21/11/2020.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdfpdf>. Acesso em: 10/02/2021.

ANEXO 1 Convite e questionário de avaliação do produto educacional

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT) – IFG- Câmpus Anápolis

Convite para a avaliação do Produto Educacional ProfEPT

Estimado (a) docente!

Convido você a participar da avaliação do produto educacional intitulado OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS. Trata-se de um e-book resultante de pesquisa intitulada FORMAÇÃO OMNILATERAL NO IFG: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE SUAS PRÁTICAS FORMATIVAS. O e-book visa contribuir com a formação continuada dos docentes que atuam ou atuarão na EPT integrada ao ensino médio.

A sua participação nesta avaliação é voluntária e, caso se recuse a participar, você não sofrerá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Além disso, o sigilo e a confidencialidade das informações prestadas serão garantidos a fim de preservar a sua identidade.

A sua participação neste processo é muito importante, por avaliar se o produto poderá contribuir para a finalidade proposta, permitindo inclusive contribuir para melhoria do produto.

Caso seja necessário esclarecer alguma dúvida sobre esta avaliação, você pode encaminhar e-mail para audiovisualadolfosilva@gmail.com ou ainda realizar contato telefone, inclusive sob a forma de ligação a cobrar, para o seguinte número: (62) 991281653.

Desde já agradecemos sua participação nesta importante etapa da pesquisa.

Atenciosamente,

Adolfo Martins da Silva (mestrando)

Alessandro Silva de Oliveira (orientador)

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PROFEPT

1. Como você avalia a **ESTÉTICA E A ORGANIZAÇÃO** deste material educativo?

() Satisfatória; () Regular; () Insatisfatória; () Muito Insatisfatória

2. Como você avalia a **OBJETIVIDADE E A CLAREZA DOS CONTEÚDOS** deste material educativo?

() Satisfatória; () Regular; () Insatisfatória; () Muito Insatisfatória

3. Como você avalia a **COERÊNCIA E A COESÃO DOS CAPÍTULOS E TÓPICOS** deste material educativo?

() Satisfatória; () Regular; () Insatisfatória; () Muito Insatisfatória

4. Como você avalia o material educativo na **POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIR PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA** sobre os processos educativos na EPT?

() Satisfatória; () Regular; () Insatisfatória; () Muito Insatisfatória

5. Como você avalia o material educativo na **POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES** do EMI?

() Satisfatória; () Regular; () Insatisfatória; () Muito Insatisfatória

6. Você teria alguma sugestão para a melhoria deste produto educacional?

**APÊNDICE - Produto Educacional - Os Sentidos da Integração no Ensino
Médio Integrado: Pressupostos e Relatos**

OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS E RELATOS

Adolfo Martins da Silva
Alessandro Silva de Oliveira



PROFEPT
Anápolis/GO
2022

OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS E RELATOS

Adolfo Martins da Silva

Alessandro Silva de Oliveira

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Goiás- Câmpus Anápolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

PROFEPT

Anápolis/GO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

S586s Silva, Adolfo Martins da
Os sentidos da integração no ensino médio
integrado: pressupostos e relatos. / Adolfo Martins
da Silva; Alessandro Silva de Oliveira. - - 2022.
41 f.; il. col.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG –
Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Ensino médio integrado. 2. Instituto Federal
de Goiás. 3. formação integrada omnilateral.
4. Produto Técnico/Tecnológico – e-book. I. Oliveira,
Alessandro Silva de. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Claudineia Pereira de Abreu CRB1/1956.
IFG - Câmpus Anápolis.



Este produto está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

Para obter uma licença do mesmo tipo acesse o endereço:

[Creative Commons — Atribuição-NãoComercial 3.0 Brasil — CC BY-NC 3.0 BR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/)



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: e-book | |

Nome Completo do Autor: ADOLFO MARTINS DA SILVA

Matrícula: 20192060150022

Título do Trabalho: OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS E RELATOS

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data __/__/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
- iv.

Goiânia, 01/08/2022.
Local Data

Adolfo m. Silva

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (Modalidade da Sessão: Webconferência)

No dia 28 (vinte e oito) do mês de junho do ano de 2022, às 09 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "**Formação omnilateral no IFG: um estudo a partir da percepção docente sobre suas práticas formativas**" e do Produto Educacional "**Os sentidos da integração no Ensino Médio Integrado: Pressupostos e relatos**", de autoria de **ADOLFO MARTINS DA SILVA**, orientado pelo **Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência do Orientador, **Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira - IFG/ProfePT**, a Banca Examinadora teve como Avaliadores Externos o **Prof. Dr. Wesley Fernandes Vaz**, da **Universidade Federal de Jataí (UFJ)** e o **Prof. Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)** e como Avaliadora Interna a **Profª. Drª. Cláudia Helena dos Santos Araújo - IFG/ProfePT**, docente credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT).

Em sessão pública transmitida pela Plataforma Google Meet, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pelo mestrando, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala virtual separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública, para proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProfePT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **Aprovação** da Dissertação e do Produto Educacional de **Adolfo Martins da Silva**.

Anápolis-GO, 28 de junho de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dr. Alessandro Silva de Oliveira - IFG/ProfePT (Orientador e Presidente da Banca)
2. Drª. Cláudia Helena dos Santos Araújo - IFG/ProfePT
3. O presidente da Banca assina a Ata por: Dr. Wesley Fernandes Vaz - UFJ*
4. O presidente da Banca assina a Ata por: Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa - UFTM*
5. Adolfo Martins da Silva - Discente do ProfePT

*O presidente da Banca foi autorizado a fazer a transcrição da avaliação e assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome do ProfDr. Wesley Fernandes Vaz e Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa.

Documento assinado eletronicamente por:

- Adolfo Martins da Silva, TÉCNICO EM AUDIOVISUAL, em 28/06/2022 13:59:27.
- Claudia Helena dos Santos Araujo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 28/06/2022 13:25:08.
- Alessandro Silva de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 28/06/2022 12:34:00.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/06/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 297759
Código de Autenticação: c2c9cef61d



APRESENTAÇÃO

Caro leitor, este produto educacional na forma de *e-book* emergiu da dissertação de mestrado intitulada “Formação omnilateral no IFG: um estudo a partir da percepção docente sobre suas práticas formativas” (SILVA, 2022). O estudo foi realizado no período de 2021-2022 no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, PROFEPT do Instituto Federal de Goiás no Câmpus Anápolis.

De conformidade com as orientações da CAPES, nos programas de mestrados profissionais na Área de Ensino, além da dissertação contendo o relato descritivo e analítico das pesquisas, têm-se a exigência do desenvolvimento de um Produto Educacional (PE) que necessariamente esteja relacionado ao problema de pesquisa, constituindo parte integrante do curso e da experiência relatada.

A pesquisa que originou este PE teve como objetivo principal analisar a percepção dos docentes sobre as possíveis influências da concepção de formação omnilateral em suas práticas formativas no âmbito da Educação Profissional Tecnológica (EPT), a partir do Curso Técnico Integrado em Edificações ofertado no IFG- Câmpus Aparecida de Goiânia. Tratou-se de uma pesquisa de campo articulada a uma análise documental. A pesquisa de campo envolveu 12 docentes que atuam no Curso Técnico Integrado em Edificações do Câmpus Aparecida de Goiânia, enquanto a análise documental teve como corpus o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFG e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de edificações.

A pesquisa de campo serviu-se da entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados. As entrevistas pautaram-se, principalmente, nas seguintes questões norteadoras: o que os docentes pensam sobre a concepção de formação omnilateral? Como buscam relacionar as dimensões educação e trabalho em suas práticas formativas? Como a concepção omnilateral influencia suas práticas formativas e emerge no curso de edificações? Como tem sido a participação desses docentes nas discussões acerca de uma práxis formativa na perspectiva omnilateral? Os dados foram analisados qualitativamente através da técnica de triangulação.

Os resultados obtidos indicaram que em geral os participantes possuem

uma compreensão fragmentária da perspectiva de formação omnilateral, cujos pressupostos emergem ainda bem dispersos nas suas visões e, também, nas descrições das suas práticas formativas. Os resultados indicaram, ainda, uma fraca participação dos docentes em atividades de formação continuada voltadas para o desenvolvimento de uma práxis¹ formativa na perspectiva omnilateral, acusando a existência de poucas iniciativas institucionais dedicadas a esse objetivo.

Portanto, guardando coerência com os resultados da pesquisa de origem, este PE na forma de e-book tem como principal objetivo contribuir na formação continuada de professores da educação básica, especialmente daqueles que atuam ou atuarão no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI). Neste âmbito, o produto educacional propõe uma reflexão acerca dos principais pressupostos que fundamentam a formação integrada na perspectiva omnilateral.

Com esse propósito, este *e-book* revisita os referenciais teóricos que deram suporte à referida pesquisa, mediante uma abordagem resumida dos principais conceitos e pressupostos da concepção de formação integrada. O texto traz, ainda, alguns exemplos de aplicação desses pressupostos como possibilidades de integração que emergem nas práticas pedagógicas dos docentes participantes da pesquisa geradora desse produto educacional.

O produto passou por duas etapas de validação, assim, teve como primeira etapa de validação uma avaliação realizada por participantes da referida pesquisa de Mestrado, com base nos seguintes critérios propostos por Leite (2018): 1) estética e organização; 2) objetividade e clareza dos conteúdos; 3) coerência e coesão entre capítulos e tópicos; 4) possibilidade de contribuir para uma reflexão crítica sobre os processos educativos na EPT; 5) possibilidade de contribuir para a formação continuada dos docentes que atuam ou atuarão na EPT. Nesta etapa, o produto obteve uma boa avaliação dos participantes da pesquisa.

A segunda validação (definitiva) foi realizada pelos membros da banca examinadora na defesa da dissertação e do produto educacional.

¹ “A práxis é uma atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Uma atividade real, objetiva e ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente (VÁZQUEZ, 1968). Ela é teórica e prática - prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem - e teórica, na medida em que essa relação é consciente. Portanto, podemos pensar que, apesar de serem inseparáveis, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é ela que se constitui como origem, e a teoria é dela originada” (LEITE, 2017, p. 4)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	9
1.1 A integração como possibilidade de formação omnilateral	9
1.2 A integração como articulação entre ensino médio e educação profissional	13
1.3 A integração como relação entre parte e totalidade na proposta curricular	17
2 PRESSUPOSTOS E RELATOS DE INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	20
2.1 A concepção de homem como sujeito histórico-social	21
2.2 O trabalho como princípio educativo na prática docente	23
2.3 A integração entre conhecimentos gerais e específicos	26
3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE	29

INTRODUÇÃO

Para Dermeval Saviani a relação entre o trabalho e a formação humana funda-se na concepção de que o trabalho se caracteriza como atividade essencialmente humana e de que, ontologicamente, o homem se faz homem pelo trabalho. Nessa concepção, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 4). Nesse sentido, este autor explica que nas sociedades primitivas as formações para o trabalho e para a vida ocorriam juntas e mediadas pelas relações cotidianas, nas quais os indivíduos mais novos apreendiam os elementos do trabalho e os da cultura na convivência com os indivíduos mais velhos e experientes.

Destarte, a relação trabalho-educação antecede ao surgimento da escola como instituição destinada a formar um tipo de homem para um tipo de sociedade, visto que a escola como instituição é uma invenção histórica que se faz necessária em dado momento do desenvolvimento da sociedade capitalista. Com efeito, a escola foi concebida para reproduzir política e ideologicamente a divisão de classes, necessária ao metabolismo do sistema capital, resultando em uma ruptura da unidade ontológica trabalho-educação.

Essa ruptura vem sendo reiterada mediante a estratégia de disponibilizar a formação geral e superior para as elites dirigentes e o ensino dos ofícios manuais para as classes populares. Dessa forma, a dualidade educacional tornou-se histórica e reprodutora da divisão das classes e das desigualdades sociais. Nesse sentido, Kuenzer (2010) explica que:

A origem da fragmentação do trabalho, portanto, não é a divisão técnica, mas sim a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção, o que vale dizer que, se a divisão entre teoria e prática expressa a divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital, esta ruptura só será efetivamente superada em outro modo de produção. (KUENZER, 2010, p. 862).

Trata-se, pois, de uma estratégia da produção capitalista, na qual a divisão social e técnica do trabalho demandam um sistema de educação que separa trabalho manual e intelectual, simples e complexo; cultura geral e cultura técnica, classes dirigentes e subalternas.

Essa estratégia engendrou um processo histórico, no qual a escola dual é reproduzida por diferentes mecanismos e a educação profissional e tecnológica fica restrita a formar e conformar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às demandas imediatas dos setores produtivos (FRIGOTTO, 2010).

Da mesma forma, a educação profissional no Brasil nasce apartada da formação geral, numa dualidade que se tornaria histórica e reprodutora da divisão das classes sociais, disponibilizando a formação geral e superior para as elites dirigentes e o ensino dos ofícios manuais para as classes populares (MANFREDI, 2002). Consequentemente, uma minoria de jovens das classes dirigentes dispõe de tempo para formação e escolha cuidadosa do seu caminho profissional, enquanto a maioria imensa da classe trabalhadora, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce, seja pela prática ou em cursos profissionalizantes de curta duração.

Porquanto, a superação dessas dicotomias passa necessariamente pela concepção de um projeto de educação pública, laica, gratuita, universal e para todos, que tendo o trabalho como princípio educativo, contemple o ser humano em suas múltiplas dimensões na perspectiva da omnilateralidade. Além disso, esse projeto precisa estar focado nas necessidades das classes trabalhadoras, visto que, historicamente, a educação tem sido relacionada basicamente às necessidades produtivas e reprodutivas do capital.

Dito isso, entende-se que a concepção de educação profissional técnica integrada ao ensino médio consubstanciada nos projetos do EMI tem o potencial de cumprir esse papel. Isto porque o EMI pode proporcionar uma inclusão digna dos jovens oriundos das classes trabalhadoras não só no mundo do trabalho, mas, também, na vida cidadã, contribuindo para resgatar o vínculo ontológico entre o trabalho e a formação humana, mediante a uma formação na perspectiva da práxis.

Para Frigotto Ciavatta e Ramos (2012), um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como eixos o Trabalho a Ciência e a Cultura, deve buscar a superação do conflito do papel da escola entre formar para a cidadania ou para o mundo produtivo. Por isso, uma proposta curricular de formação integrada apoiada na concepção materialista dialética do conhecimento deve superar, também, a dicotomia entre conhecimentos e competências, visto que, os conhecimentos não são abstratos nem, tão pouco, insumos para a

construção de competências.

Nessa perspectiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.108) discutem as possibilidades e os desafios para a organização do currículo do EMI, considerando alguns pressupostos. Para esses autores, o currículo integrado deve ser um instrumento que:

“a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;

b) vise à formação humana como síntese da formação básica e formação para o trabalho;

c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico político e cultural das ciências e das artes;

d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;

e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciem o caráter produtivo concreto dos primeiros;

f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012. p. 108).

A opção por discutir esses pressupostos decorre do fato de que, para esses autores, o ensino médio integrado à EPT representa uma solução viável e necessária para a realidade brasileira como “travessia” para o alcance de uma formação integral e unitária para todos. Além disso, esses mesmos pressupostos foram utilizados como as principais categorias de análises na pesquisa que deu origem a este produto educacional. Por isso, reitera-se a discussão desses pressupostos dada a importância deles como princípios integradores metodológicos e pedagógicos na formação integrada na perspectiva integral, omnilateral ou politécnica²

² Conforme Ciavatta (2012), “Ensino integrado, politécnica, educação omnilateral”. “Não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional”. Termos equivalentes no âmbito deste trabalho.

Entende-se que a perspectiva de integração omnilateral não se encerra nesses pressupostos, visto que eles não expressam tudo que a formação integrada deve ser, mas orientam aquilo que ela não pode deixar de ser. Nesse sentido, busca-se abordar os principais pressupostos que fundamentam a integração no contexto do EMI e as suas implicações metodológicas e pedagógicas.

O *e-book* está dividido em três capítulos: no primeiro capítulo, discutem-se os sentidos da integração e os pressupostos metodológicos que fundamentam a proposta do EMI.

No segundo capítulo, são discutidos alguns pressupostos que devem fundamentar as práticas pedagógicas no âmbito do EMI, apresentando alguns relatos de experiências das práticas docentes dos participantes da pesquisa que gerou este produto educacional.

Assim, os pressupostos “b”, “d” e “f” são contextualizados no primeiro capítulo e numa perspectiva mais metodológica. Já os pressupostos “a”, “c”, “e” são discutidos no segundo capítulo e na perspectiva pedagógica e com alguns relatos de como emergem nas práticas docentes.

Já o terceiro capítulo apresenta uma síntese da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras no EMI.

Porquanto, entende-se que este *e-book* possa contribuir para a maior influência e percepção da perspectiva de formação omnilateral nos currículos e na atuação docente no âmbito do EMI, campo no qual a pesquisa foi desenvolvida.

1 OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo, são discutidos três sentidos do termo integração como pressupostos que consubstanciam a concepção do EMI nos seus aspectos filosóficos, formais e metodológicos.

Para o senso comum, a concepção de formação integrada do EMI pode estar restrita à simples articulação entre a formação acadêmica ou geral a uma formação profissional específica, visando à profissionalização dos jovens na educação básica. Essa ideia não está de todo equivocada, porém, ela é incompleta, pois contempla apenas uma das possibilidades ou dimensões da integração.

Destarte, para uma melhor compreensão das possibilidades da formação integrada, Ramos (2008) propõe a análise do conceito de integração em três sentidos: 1) como possibilidade de formação omnilateral; 2) como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; 3) como relação entre parte e totalidade na proposta curricular. Desse modo, a formação integrada pode ser analisada em três sentidos que não são excludentes entre si, mas complementares. Dito isso, esses sentidos ou categorias de integração são abordados nos tópicos seguintes, buscando estabelecer suas relações com a proposição do Ensino Médio Integrado.

1.1 A integração como possibilidade de formação omnilateral

Este primeiro sentido de integração remete à possibilidade da formação omnilateral, que tem como pressuposto a integração entre trabalho, ciência e cultura como dimensões fundamentais da vida e que estruturam a prática social dos sujeitos. Este é um sentido filosófico que expressa uma concepção de formação humana não fragmentária, podendo orientar a formação geral ou profissional em todos os níveis, desde o ensino básico ao superior (RAMOS, 2008).

Desse modo, considerando a formação integrada na perspectiva da omnilateralidade, concorda-se com Ciavatta (2012), para quem integrar significa tornar íntegro ou inteiro o ser humano. Assim, considera-se a educação integrada como possibilidade de formar os sujeitos para a totalidade social. Nessa perspectiva, a formação integrada

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, esvaziado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Assim, a formação integrada omnilateral visa à superação da dicotomia entre formar para o trabalho ou para a cidadania. Tal superação se ancora na possibilidade de formar os sujeitos na sua integralidade, mediante a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões indissolúveis da formação humana.

A perspectiva de formação integrada omnilateral encontra sua melhor referência nas elaborações de Gramsci sobre a escola unitária, a qual preconiza que os conteúdos seriam trabalhados de forma ética, possibilitando superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, Gramsci propõe a concepção de uma escola:

única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 18).

Essa perspectiva integra as disciplinas escolares com a preparação para o trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, como uma atividade essencialmente humana que não separa a teoria da prática. Assim, o trabalho é entendido como um princípio educativo enquanto práxis humana e não com o intuito de formar o educando para uma atividade produtiva imediata. Isto porque, para Gramsci:

A escola unitária ou deformação humanista (entendido este termo humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de 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. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata (GRAMSCI, 2004, p. 36).

A proposição da escola unitária se refere a uma formação básica que, embora contemple o desenvolvimento da relação teoria e prática pelo princípio educativo do trabalho, ela não visa, imediatamente, a profissionalização dos jovens. A ideia é a de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades de trabalhar tecnicamente e intelectualmente. Dessa forma, a concepção gramsciana da escola unitária preconiza uma formação humanista ou de cultura geral, voltada para oportunizar o desenvolvimento equilibrado das capacidades intelectual e prática dos sujeitos.

Para Gramsci a profissionalização só deveria ocorrer após a conclusão da última etapa da escola unitária, que pode ser comparada ao ensino médio brasileiro. Isto porque, no período que compreende essa importante etapa de formação básica “o estudo ou a maior parte dele deve ser [...] desinteressado, isto é, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2004, p. 49).

Portanto, somente após essa formação básica, os jovens buscariam a profissionalização em uma das escolas especializadas para o trabalho produtivo. Todavia, Gramsci pondera quanto à inserção do jovem na vida social, cuja idade escolar obrigatória depende de uma conjuntura socioeconômica, considerando, porém, a condição de certa maturidade intelectual e prática. Assim, preconiza que: “A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias [...], de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária” (Idem, p. 37)

Vale acrescentar que, a proposição de Gramsci não se restringe apenas a um projeto político pedagógico escolar, pois compreende a possibilidade de transformação social como projeto de uma sociedade unitária, a partir da compreensão de que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Ressalta-se a relação dialética entre escola e sociedade, pois, se, de um lado, a histórica divisão social do trabalho tem se refletido na constituição de um

sistema escolar dual, que separa a formação do trabalhador produtivo da formação de dirigentes. De outro lado, Gramsci defende que o princípio unitário pode, a partir da escola, dar início à superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, bem como permear outras instituições da sociedade com novas relações, transformando-as para a construção de uma sociedade, também, unitária. Desse modo, há uma relação dialética entre o projeto da escola unitária e o projeto político de sociedade unitária.

Todavia, a concepção da escola unitária refere-se a uma condição futura em que a classe trabalhadora teria ascendido ao poder político. Assim, Gramsci, em seu tempo não via condições materiais para a materialização da escola unitária. Por isso, “Gramsci aceitava, assim, que a realidade concreta impunha a profissionalização de parte dos adolescentes e jovens antes da conclusão da última etapa da educação básica” (MOURA, 2013, p. 212).

Porquanto, é preciso considerar que, ainda hoje, o capital e a burguesia continuam hegemônicos, logo a perspectiva da escola unitária continua como uma possibilidade futura. No entanto, a partir das contradições do sistema capital, é possível lançar as sementes da formação humana integral, unitária.

Nesse sentido, a concepção de trabalho como princípio educativo integrado à ciência e à cultura como dimensões da formação humana deve fundamentar um projeto de ensino médio com uma base unitária. Todavia, a partir dos seus objetivos e métodos, tal projeto poderá constituir-se num contexto de formação específica para atividades produtivas, numa perspectiva de integração entre formação geral e formação profissional, sem prejuízo, é claro, da integração entre trabalho, ciência e cultura que fundamenta o sentido de formação humana omnilateral (RAMOS, 2008).

Nessa perspectiva, o EMI representa uma possibilidade concreta de proximidade com a concepção da escola unitária no sentido da integração como possibilidade de formação omnilateral. Isto porque,

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 62)

Essa proposta de ensino integrado é inspirada na ideia da escola unitária de Gramsci. Porém, não se confunde com ela, uma vez que os limites da formação integral estão postos na atual sociedade capitalista, na qual grande parte dos jovens não pode adiar a profissionalização para o ensino superior. Agrava o fato de que o ensino médio, sendo a etapa final da educação básica, coincide com a faixa etária em que uma parcela significativa dos jovens das classes trabalhadoras é chamada a contribuir com o orçamento familiar, por uma questão de sobrevivência. Por isso:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 43).

Porquanto, o Ensino Médio Integrado pode ser o embrião dessa busca pela formação do homem em suas múltiplas dimensões, pois atualmente ainda não é possível a universalização da politecnia ou da escola unitária de forma plena e para todos, devido às condições socioeconômicas e políticas do país. No entanto, é possível, a partir das contradições do sistema capital, lançar as bases da politecnia e da formação integrada omnilateral.

Dessa forma, no contexto do EMI o termo “integrado” tem um sentido filosófico de integrar o próprio ser humano dividido, mediante uma formação que integra a educação profissional e tecnológica ou politécnica com uma base unitária de conhecimentos gerais do ensino médio. Isto permite ao jovem da classe trabalhadora uma inserção digna no mundo do trabalho e na vida cidadã.

1.2 A integração como articulação entre ensino médio e educação profissional

Este tópico parte do pressuposto de que o currículo do EMI deve conceber a formação integrada como uma “síntese da formação básica e formação para o trabalho” como preconiza (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.108)

A perspectiva de síntese entre formação básica e formação para o trabalho

se explicita na oferta dos cursos na forma integrada, visando formar o jovem para uma atuação qualificada não só no mundo do trabalho, mas também na vida pública pela articulação do conhecimento com a prática social.

Vale ressaltar que esse pressuposto está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), que estabelece em seu artigo segundo a necessária vinculação entre educação e trabalho como “educação profissional integrada ao pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996).

Portanto, a perspectiva de uma formação escolar que contempla a qualificação para o trabalho articulada com a educação geral já estava prevista na LDB/96. Porém, as possíveis formas de articulação para o desenvolvimento da educação na forma integrada foram estabelecidas pelo Decreto n. 5.154/2004, visando garantir aos estudantes o direito à educação básica e também a uma formação profissional.

De acordo com o referido decreto, foram definidas três formas de articulação, sendo elas: a integrada, a concomitante e a subsequente. Por isso, “Definimos o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional” (RAMOS, 2008, p. 11). Portanto, o Decreto n. 5.154/2004 prevê que uma das formas de articulação entre a EPT e o ensino médio “dar-se-á de forma: integrada [...]” (Art.4o., Par. 1o., Inc. I).

A regulamentação da forma integrada deu-se mediante a Resolução CNE/CEB Nº 6, de setembro de 2012. Esta resolução reitera o princípio da indissociabilidade do ensino médio com a formação técnica nos cursos da educação profissional a serem ofertados de “forma integrada” ao ensino médio.

De acordo com essa resolução, o Art. 8º, § 1º estabelece que:

Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2012, p. 4).

Assim, o propósito da educação integrada, ou seja, do EMI é uma formação que possibilite não a simples inserção do jovem na vida produtiva, mas a possibilidade dele se inserir com dignidade no mundo do trabalho, caso suas

necessidades assim o exijam. Isto permitirá, inclusive, custear a continuidade dos seus estudos, se assim o desejar (RAMOS, 2008).

Por isso, o ensino técnico integrado ao ensino médio deve proporcionar, também, uma base de conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos numa formação superior. Isto porque o objetivo da formação integrada não é, sobretudo, o de formar técnicos, pois o que se pretende é que,

a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2012, p. 84).

A incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo aponta para a possibilidade de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, propiciando a formação dos sujeitos para o trabalho e para a cidadania, permitindo que eles possam atuar como dirigentes. Isto é possível mediante a integração da formação profissional a uma base unitária de conhecimentos no ensino médio por exemplo.

Nessa perspectiva, a concepção do EMI propõe uma formação para além do objetivo simplista de formar os jovens apenas para o trabalho produtivo, visto que o objetivo não é simplesmente formar os jovens para o trabalho produtivo. O que se pretende é formar sujeitos para que, além dos conhecimentos científicos e técnicos, sejam críticos, autônomos e emancipados. Assim, pensando na perspectiva humana, que não exclui a competência técnica, é importante pensar a atuação dos sujeitos na política, na cultura, nas artes, na vida em sociedade e no mundo do trabalho (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

Dessa forma o EMI se apresenta como uma proposta de formação dos sujeitos para a totalidade social, ou seja, uma formação na perspectiva omnilateral. Todavia, esse projeto só alcançará sua finalidade, de “formar na perspectiva da totalidade, se assumir a liberdade como utopia e manter íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital” (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Portanto, partindo das condições concretas atuais, mas sem perder de vista o horizonte de uma sociedade transformada que queremos, o projeto do EMI não se separa do projeto de sociedade, pois constituem instâncias a serem

trabalhadas de forma conjunta e simultânea.

Nessa perspectiva, a formação integrada aponta para a superação do conflito entre formar para o trabalho ou para a cidadania. Tal superação se apoia na possibilidade de formar os sujeitos na sua integralidade, mediante a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões indissolúveis da formação humana.

A compreensão das relações que envolvem esses saberes é condição para uma formação emancipatória dos sujeitos, possibilitando uma atuação consciente no mundo do trabalho e no exercício da cidadania para que eles sejam agentes transformadores da realidade do meio social e político no qual estão inseridos.

Dito isso, entende-se que o sentido de integração como articulação da formação profissional com o ensino médio se complementa com o sentido de integração como possibilidade de formação omnilateral, mediante uma proposta metodológica e pedagógica de formar o aluno nas suas múltiplas dimensões.

Porquanto, para a realidade socioeconômica brasileira, onde a maioria dos jovens não pode adiar a profissionalização para o ensino superior, o ensino médio integrado à EPT representa, por um lado, a possibilidade de uma inserção no mundo do trabalho com mais dignidade e por outro lado, uma proximidade com a perspectiva de formação integral ou omnilateral do ser humano.

Já na forma de articulação concomitante, a formação técnica ocorre paralela ao ensino médio com currículos distintos e, comumente, em estabelecimentos distintos. Essa possibilidade de articulação é identificada por Ramos (2008) como uma alternativa diante dos limites dos sistemas de educação para se implantar universalmente a forma integrada do Ensino Médio Integrado (EMI). Todavia, essa autora ressalta que,

uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional. Isto não é fácil, posto que, se numa mesma escola esta unidade é sempre um desafio, quanto mais não o seria quando implicam duas instituições. Por essa razão, consideramos que a concomitância só faz sentido quando as redes de ensino não têm condições de oferecer o ensino médio integrado, mas sempre como transição e não como opção definitiva (RAMOS, 2008, p. 13)

Desse modo, é preciso considerar que a forma concomitante tem a sua importância como um paliativo diante das poucas oportunidades de formação de qualidade disponíveis para os filhos da classe trabalhadora. Isto porque as

escolas não estão, em sua maioria, aparelhadas para a oferta da formação na forma integrada. Todavia, é preciso manter acesa a luta política pela universalização da forma integrada do EMI, por ser esta a forma com maior potencial de integração entre trabalho e cidadania.

Quanto à forma de articulação subsequente, ela se constitui na lógica de uma formação continuada. Com efeito, esta modalidade destina-se aos alunos que já tenham concluído o ensino médio e que desejam fazer uma formação profissional técnica ou se atualizar em dado campo profissional ou buscar uma nova profissão.

1.3 A integração como relação entre parte e totalidade na proposta curricular

Neste terceiro sentido da integração, discute-se o problema da integração entre parte e totalidade, ou seja, entre conhecimentos gerais e específicos na proposta curricular dos cursos de formação integrada na perspectiva de formação profissional tecnológica ou politécnica.

A unidade entre conhecimentos gerais e específicos se constitui como um dos pressupostos ou eixos basilares para a concepção dos currículos dos cursos de ensino médio integrados à EPT. Além disso, os cursos do EMI devem ter por base “uma metodologia que possibilite a identificação das especificidades, da historicidade, das finalidades e potencialidades desses conhecimentos” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108). Nessa perspectiva, esses autores explicam que,

[...] um processo de produção, como parte de uma realidade mais completa, pode ser estudado em múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica. Os conceitos “pontos de partida” para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 120).

Desse modo, a articulação entre conhecimentos gerais e específicos ou profissionais permite compreender a historicidade, a contextualização e a aplicabilidade dos conhecimentos nas situações de trabalho e da vida social. Por

isso, essa categoria de integração se constitui como um princípio integrador para nortear a construção dos itinerários formativos nos currículos e nas ementas das disciplinas dos cursos de formação integrada e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Assim, na proposta curricular do EMI, o termo “integrado” tem um sentido metodológico que orienta a articulação entre conhecimentos gerais e específicos ou profissionais numa perspectiva de unidade. Isto implica na necessidade de que a proposta curricular do EMI deverá estar contextualizada à realidade contemporânea do mundo do trabalho e da vida social, visto que os conhecimentos não são extáticos, mas progressivos.

Conseqüentemente, considerando a atualidade desses conhecimentos, reitera-se que na perspectiva da formação integral, omnilateral implica na exigência de que o currículo da EPT integrada ao ensino médio, além de integrar os conhecimentos gerais e específicos, precisa, também, estar “centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108).

Nessa perspectiva, a integração entre conhecimentos gerais e específicos precisa estar em sintonia com os avanços e transformações científicos, tecnológicos e sociais e com a busca da superação da dicotomia entre teoria e prática. Isto porque:

Sob a ótica da unidade, a distinção entre teoria e prática se dá no seio de uma unidade indissolúvel que pressupõe uma relação de autonomia e dependência de um termo em relação ao outro. Na visão de unidade, a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias e a teoria e prática são tidos como dois elementos indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. Seria essa perspectiva de unidade da relação entre teoria e prática que orientaria os projetos de ensino integrado (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p.71).

Essa perspectiva de unidade, fundada na ideia de práxis, ganha materialidade na apreensão e no domínio das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho produtivo moderno. Isto é, na perspectiva da politecnia ou formação tecnológica, na qual as relações entre o trabalho e as modernas técnicas de produção devem ser explicitadas.

Para Saviani (1989), a perspectiva da politecnia, ou seja, da formação

tecnológica ou politécnica se esboça a partir do desenvolvimento das forças produtivas da moderna sociedade capitalista, detectando a tendência do desenvolvimento para uma sociedade que corrija as atuais distorções existentes. Nesse sentido, a ideia de “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho” (SAVIANI, 1989, p. 17).

A base pedagógica da politecnia pressupõe a articulação entre trabalho manual e intelectual, possibilitando a assimilação teórica e prática dos princípios científicos que dão base à moderna organização do trabalho. Todavia, essa articulação não se limita a uma proposta curricular.

Além disso, requer a organização de laboratórios e oficinas que proporcionem experiências similares aos processos de trabalho real. Com isso, os alunos poderão compreender, além dos princípios teóricos, o caráter prático do modo como a natureza está constituída, do seu funcionamento, bem como a compreensão da forma como a sociedade se constitui e se comporta (SAVIANI, 1989).

Portanto, no contexto do EMI, a politecnia se refere à formação tecnológica, no sentido de que a formação técnica, não tenha um caráter de treinamento, mas seja explicitada nos fundamentos científicos e tecnológicos que a embasam. Por isso, a proposta curricular do EMI deve conceber os conhecimentos gerais e específicos de forma integrada, ou seja, na perspectiva de unidade.

2 PRESSUPOSTOS E RELATOS DE INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No capítulo anterior foram discutidos os sentidos de integração como pressupostos que consubstanciam a concepção do EMI nos seus aspectos filosóficos, formais e metodológicos.

Destarte, o presente capítulo discute alguns pressupostos de integração na prática pedagógica, contextualizando-os com exemplos de experiências da prática docente dos participantes da pesquisa que originou este produto educacional.

Não se trata de apresentar modelos de práticas docentes, mas de apresentar e discutir alguns pressupostos como princípios integradores, entendendo, porém, que a perspectiva de integração não se esgota nesses pressupostos e, menos ainda, em algum modelo específico de prática docente.

Ressalta-se que uma didática integradora passa, necessariamente, pela adoção de uma atitude integradora por parte do docente. Sendo que esta atitude precisa estar pautada na ideia da práxis. Isto implica na necessidade de que as práticas docentes estejam investidas de uma atitude ética e política para que a ação pedagógica seja compreendida [...] “em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social” (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 66). Dessa forma, a perspectiva da práxis vai ao encontro da proposta educativa do EMI, visto que:

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p.63).

Nesse sentido, sem desconsiderar a importância dos recursos didáticos, reitera-se que o caráter integrador de uma prática pedagógica não está necessariamente na adoção de determinada didática. Isto porque o caráter integrador decore da capacidade dos sujeitos da educação de romper com a fragmentação do conhecimento, bem como, na capacidade de estabelecer a relação dos conhecimentos e dos sujeitos do ensino-aprendizagem com a totalidade das práticas sociais.

2.1 A concepção de homem como sujeito histórico-social

A concepção de homem como sujeito Histórico-social parte da premissa de que o homem é um ser construído pela história e permanentemente vinculado às necessidades sociais e culturais. Essa perspectiva implica pensar a educação vinculada à totalidade das práticas sociais, visto que a formação do cidadão não se separa da formação da sociedade, pois os homens são forjados nas práticas sociais e educados para as práticas sociais. Por isso, a educação escolar não pode ser alheia a esse processo, visto que ela mesma é constituída no contexto das práticas sociais.

Portanto, a visão de homem como sujeito histórico e socialmente construído é considerada como um dos princípios norteadores da EPT integrada ao ensino médio como um pressuposto metodológico e pedagógico de conceber “o sujeito como ser histórico-social concreto capaz de transformar a realidade em que vive” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2012, p. 108).

Essa visão de sujeito se constitui como um princípio integrador que visa integrar o aluno à sua sociedade política, mediante uma formação para a totalidade das relações e das práticas sociais para que ele possa atuar como um agente transformador da realidade na qual está inserido. Por isso, uma prática pedagógica calcada na perspectiva omnilateral considera, não só a historicidade dos conhecimentos, mas também a historicidade os sujeitos da educação.

Essa perspectiva pode ser exemplificada nas palavras do docente D-1 que, indagado sobre a influência da concepção de formação omnilateral na sua prática docente, disse que isso emerge em sua prática docente mediante a adoção de uma abordagem dos conteúdos das aulas, mesmo nas questões mais pragmáticas,

sempre considerando uma perspectiva mais ampla que [...] observa o indivíduo de vários lugares e, não só, desse de número, né, mas de um indivíduo que vai se formar ali, principalmente, nesse outro aspecto humano mesmo, né, das relações sociais que vão sendo desenvolvidas (D-1).

Assim, da fala de D-1 emerge uma visão de homem, na qual o discente não é visto simplesmente como mais um aluno em sala de aula, “um número”, mas um sujeito, cuja formação humana observa os “vários lugares”, ou seja, a

diversidade das relações e práticas sociais.

Nessa perspectiva, os educandos são vistos como seres histórico-sociais, cuja formação está vinculada às práticas sociais. Isto implica pensar os sujeitos da educação como seres ativos e construtores da sua autonomia. Perspectiva que aponta para o rompimento com a tradicional visão de aluno como um sujeito passivo e receptor de conhecimentos, para concebê-lo como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Outro exemplo pode ser observado na narrativa de D-8 que, em resposta à mesma pergunta, disse o seguinte:

[...] eu atuo [...] nessa perspectiva da autonomia e emancipação. Então, você trabalha autores que vão dar essa visão, né, de uma natureza humana que não é uma, não é essencial né, ela não é uma coisa pronta ou nem um modelo a ser alcançado, mas a natureza humana é a existência e a existência é a atuação, né, ação que ele exerce na vida dele, na história dele e vai moldar ali a sua compreensão, a sua visão de mundo. Então, [...] com essa visão de mundo, [...] preparo os conteúdos que eu trabalho, assim, nas várias dimensões, né, tanto de natureza ontológica, ou seja, é o que é a natureza humana, o que é um ser, quanto na perspectiva de inserção do indivíduo na sociedade, [...] no mundo das relações de trabalho, das relações interpessoais. A gente tem que sempre tocar nessa questão da emancipação e autonomia, da perspectiva crítica, né, do o aluno (D-8, grifo nosso).

A resposta vai ao encontro da concepção de sujeito histórico e socialmente construído, pois trabalha com os alunos a compreensão dos aspectos de natureza ontológica e social do ser humano. Essa perspectiva contribui para a superação da educação com viés conformador do caráter humano a modelos preconcebidos de cidadão e de trabalhador “a ser alcançado”. Com efeito, favorece a uma formação crítica e emancipatória do educando, permitindo sua inserção no mundo do trabalho e no exercício da cidadania de forma mais consciente e autônoma, propiciando uma atuação transformadora da realidade do meio social e político no qual está inserido.

Essa concepção de sujeito é também corroborada por Moura (2007, p. 21), que aponta como um dos eixos norteadores da EPT integrada ao ensino médio o pressuposto de conceber “homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade”.

Tal pressuposto indica que, na condição de seres histórico-sociais, os homens constroem e, ao mesmo tempo, são construídos pelos conhecimentos e

pela história no bojo das práticas sociais. Com efeito, para considerar a historicidade do aluno, é preciso entender que ele traz consigo uma amálgama de conhecimentos, crenças, valores, habilidades, experiências, enfim sua história construída socialmente, constituindo a sua subjetividade.

Portanto, independente de qual seja a abordagem didática, uma prática pedagógica que pretenda ser integradora deve considerar essa bagagem que os estudantes trazem consigo, ou seja, a sua historicidade. Nesse sentido deve ter como ponto de partida a prática social dos sujeitos para alcançar uma prática social transformadora da realidade.

2.2 O trabalho como princípio educativo na prática docente

A concepção do trabalho como princípio educativo representa um pressuposto fundamental para a perspectiva de formação integrada omnilateral ou politécnica, pois, é pelo trabalho que o homem ontologicamente produz a sua existência material e espiritual, transformando a natureza, o meio social e a si mesmo e produzindo conhecimentos.

Dessa forma, no contexto da formação integrada, o trabalho deve ser explicitado não apenas na sua dimensão mais imediata de atividade produtiva, mas principalmente em sua dimensão ontológica, como atividade inerente ao ser humano. Nessa perspectiva o trabalho será pedagogicamente caracterizado [...] “como categoria ontológica da práxis humana que se manifesta de forma específica conforme o grau de ‘desenvolvimento social atingido historicamente’ pela humanidade em suas relações sociais e de produção” (RAMOS, 2008, p. 7).

Com efeito, a formação integrada pressupõe o reconhecimento do trabalho como princípio educativo nos seus dois sentidos: no sentido histórico, o trabalho concebido como práxis produtiva na categoria econômica que fundamenta a formação para o exercício das profissões. E, principalmente, o trabalho em seu sentido ontológico, como princípio educativo original, pois, para além da produção material e cultural da existência, tanto a formação humana, quanto a produção de conhecimentos se dão mediadas pelo trabalho.

Dessa forma, o trabalho como princípio educativo se constitui como a categoria central para a formação profissional e acadêmica dos estudantes como um princípio metodológico orientador da construção dos planos dos cursos e seus

respectivos planos de ensino e, principalmente, da prática pedagógica, pois é justamente na prática pedagógica que os pressupostos se concretizam na perspectiva da práxis.

Nesse sentido, ao discorrer sobre as possibilidades de fazer a integração das dimensões educação e trabalho nas suas práticas formativas, D-1 diz que organiza suas aulas escolhendo textos com temáticas relacionadas ao mundo do trabalho para leitura e discussão em sala de aula. Assim,

[...] a gente faz discussões, [...] sempre com essa abordagem, ainda, de a gente cada vez mais se humanizar [...] Essa discussão é bastante produtiva para se perceber que há vários pontos de vista em jogo quando se escolhe uma profissão, **quando se pensa em atuação no mundo do trabalho**, mesmo dentro da profissão né, que **há várias possibilidades de atuação**, as **escolhas** também, **e que elas não sejam só pautadas no ganho financeiro** (D-1, grifo nosso)

A discussão de temas que envolvem o mundo do trabalho permite que os alunos compreendam a categoria trabalho para além das suas dimensões econômico-produtivas, o que D-1 chama de “ganho financeiro”. As discussões permitem que o trabalho seja apreendido, também, nas dimensões tecnológica, cultural, artística, política e social, ou seja, como práxis humana, logo como princípio educativo.

Com efeito, essa prática pedagógica contribuir para a formação crítica, ética e política dos alunos, na medida em que busca apreender o trabalho no seu sentido ontológico e, ao mesmo tempo, desmitificar o caráter hegemônico do trabalho centrado nas dimensões econômico-produtivas.

Ressalta-se que, uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. “Esse princípio permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes” (MOURA, 2007, p. 22). Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo se constitui como um princípio integrador das várias dimensões humanas, contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

Outro exemplo de se conceber o trabalho como princípio educativo na prática pedagógica está no relato de D-6, em suas palavras:

[...] eu procuro, né, sempre desenvolver por meio da do diálogo mesmo entre essas esferas da vida, né? Eh... de pensar, assim, que o trabalho ele não está e não pode ser pensado de forma isolada quando a gente tá pensando a formação de um, do trabalhador, né, de um técnico, de um agente técnico, a gente tem, também, que considerar que ele vai estar dentro de toda uma sociedade, né, de um conjunto de relações sociais, que ele vai estar ligado, também, a práticas que são culturais, que são sociais, as relações econômicas que vão interferir sobre essa atividade para qual ele está sendo preparado. Então, [...] a minha prática busca contribuir para que o aluno, ele também pense o lugar dele a partir dessas múltiplas relações (D-6, grifo nosso).

O diálogo sobre as relações que subjazem ao trabalho como as práticas culturais, sociais, econômicas, políticas, dentre outras, permite que, a partir da apreensão dessas relações, o aluno “pense o lugar dele” no trabalho e na sociedade. Dessa forma, a relação trabalho e educação poderá ser apreendida nas suas múltiplas manifestações, transcendendo a visão utilitarista e hegemônica da formação focada no mercado, para conceber o trabalho como princípio educativo. Dessa forma, D-6 assume uma perspectiva de formação crítica e emancipatória dos sujeitos, propiciando uma atuação consciente e transformadora, não só no mundo do trabalho, mas na totalidade social.

Portanto a assunção do trabalho como princípio educativo nas práticas pedagógicas se justifica no fato de que, “[...] o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108).

Nessa perspectiva, entender o trabalho como princípio educativo significa compreender que o homem produz a sua realidade ao interagir com ela para transformá-la. Sendo que, a ciência, a tecnologia, a cultura e a arte são produzidas socialmente pelo

trabalho, logo o trabalho como princípio educativo se constitui como um pressuposto integrador dessas dimensões. Por isso,

SAIBA MAIS:

O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do IFNMG: Produto educacional desenvolvido pelo mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Osório Esdras Guimarães Braga, sob orientação do professor Dr. Admilson Eustáquio Prates.



Fonte: <https://youtu.be/YIqGbzhirg>

Acesso: 15/08/2022

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens onilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 76).

A formação integrada não se confunde com formar apenas para o trabalho produtivo, pois há de se compreender a integração educação e trabalho na perspectiva da práxis humana, visando formar os sujeitos em suas múltiplas dimensões para uma atuação crítica e transformadora na totalidade social.

2.3 A integração entre conhecimentos gerais e específicos

O princípio integrador da parte na totalidade objetiva a superação da fragmentação dos conhecimentos, principalmente, no que se refere aos conhecimentos gerais e profissionais, visto que essas duas categorias de conhecimento têm sido pautadas, historicamente, na perspectiva de uma falsa divisão entre educação e trabalho.

Sobre essa questão, Ramos (2008) explica que os professores do ensino médio são, comumente, formados sob a égide do positivismo e do mecanicismo, que fragmentam as ciências nos seus diversos campos. E isso leva a uma hierarquização entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação específica, atribuindo a estas últimas um caráter profissionalizante. Desse modo, há uma falsa naturalização de que o professor da educação básica ministra os conhecimentos gerais enquanto as aplicações destes conhecimentos são ensinadas pelo professor da formação técnica.

Todavia, uma vez que os conhecimentos específicos são definidos a partir de sua aplicação em dado contexto produtivo, se estes forem ensinados apenas em seu aspecto profissionalizante e desconectados das teorias gerais do campo científico em que foram formulados resultará em uma formação limitada que mais se aproxima de um treinamento do que de uma formação profissional propriamente dita (RAMOS, 2008).

Portanto, para a superação dessa dicotomia, a articulação entre conhecimentos gerais e específicos no EMI deve nortear o currículo, as ementas das disciplinas, os planos de ensino e, sobretudo, as práticas pedagógicas,

visando garantir o nexo da perspectiva de unidade e, conseqüentemente, da relação teórico-prática dos conhecimentos.

Com efeito, ressalta-se como um pressuposto para a formação integrada omnilateral, a necessidade de uma prática pedagógica que permita a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, “no sentido de que os primeiros fundamentem os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 109).

Uma forma de aplicação desse pressuposto na prática pedagógica pode ser exemplificada no relato D-3 que, ao ministrar uma disciplina do núcleo básico no curso integrado de edificações, busca trabalhar a contextualização dos conteúdos da sua disciplina de formação geral aos conhecimentos específicos da área de edificações, em suas palavras:

[...] a gente, às vezes, não consegue *linkar* tudo, mas **a gente tenta**, tenta ao máximo **fazer uma um diálogo sobre o trabalho**, né? Mas, não só com o trabalho. Da mesma forma, a gente busca, assim, em atividades, **colocar exercícios que estejam contextualizados com a área do curso** deles, né? [...] eu gosto de colocar alguma questão, assim, de **atividade** para... é... **relacionada** [...] **à construção civil** quando é a turma de Edificações. [...] Então, a partir do momento que a gente traz **uma ligação entre o conteúdo que você tá trabalhando com alguma coisa específica do curso**, que **ele vê que aquilo**, de alguma forma ou de outra, **tem uma aplicação direta naquele curso que ele escolheu**, parece que isso torna um pouco mais atrativo (D-3, grifo nosso).

Dessa forma, a relação entre os conhecimentos gerais e os específicos ou profissionais é desenvolvida mediante um “diálogo sobre o trabalho”, envolvendo atividades ou exercícios “contextualizados com a área do curso”. Isto permite estabelecer uma relação dos conteúdos de uma disciplina de formação geral com alguma aplicação direta na área de formação profissional. Assim, os conhecimentos contextualizados a uma aplicação específica na realidade do trabalho saem do campo da abstração, adquirindo um significado concreto para o aluno.

Para Ramos (2008), a articulação entre conhecimentos gerais e específicos permite compreender a historicidade, a contextualização e a aplicabilidade dos conhecimentos nas situações de trabalho e da vida social. Por isso, essa categoria de integração, bem como a integração teoria e prática são indispensáveis para a formação dos sujeitos na sua integralidade, pois

representam a concretização da concepção do trabalho como princípio educativo.

Outro exemplo de como essa integração pode ser trabalhada está no relato da prática pedagógica de D-7, que procura relacionar os conteúdos de sua disciplina do núcleo básico com “outras áreas” do conhecimento. Assim, D-7 explica que:

[...] **eu não consigo ver**, por exemplo, **o meu conteúdo isolado**, sabe, **só dentro da caixinha** ali do universo da (minha disciplina) **eu quero sempre relacionar** com outras coisas **com outras áreas**, né? [...] Então, **eu tento mostrar para eles** de que maneira, como, **onde (minha disciplina) pode aparecer naquilo que eles fazem** no dia a dia **enquanto alunos**, mas **enquanto futuros profissionais**, também, **de edificações** né? (D-7, grifo nosso)

Esse relato expressa uma perspectiva de integração na compreensão de que os conteúdos não podem estar isolados “dentro da caixinha”. A integração entre conhecimentos gerais e específicos permite contextualizar a educação com o mundo do trabalho, estabelecendo relações entre o trabalho desenvolvido pelos alunos no âmbito da sua disciplina com o trabalho que poderão desenvolver como “futuros profissionais de edificações”.

Reitera-se que, o caráter integrador de uma prática pedagógica não está atrelado à adoção de uma didática específica, mas na capacidade de romper com a fragmentação do conhecimento, propiciando ao aluno a compreensão do princípio de unidade entre conhecimentos gerais e específicos. Estes, estando na base dos processos produtivos, encontram seus fundamentos nos conhecimentos gerais ou científicos que os explicitam.

Dessa forma, a integração entre conhecimentos gerais e específicos permite uma mediação entre a ciência e a produção, explicitando a forma concreta que historicamente a existência humana é produzida e reproduzida (RAMOS, 2008). Esta mediação constitui uma das formas de se conceber o trabalho como princípio educativo. Por isso, o pressuposto da construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos ou profissionais representa uma das condições necessárias para o desenvolvimento da formação integrada na perspectiva omnilateral.

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE

Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dermeval Saviani

Este capítulo apresenta uma síntese das etapas didáticas da pedagogia histórico-crítica, sugerindo uma possibilidade de sua utilização nas práticas formativas dentro e fora da sala de aula, no sentido de valorizar a interação professor-aluno, bem como, de uma permanente avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma concepção pedagógica desenvolvida por Dermeval Saviani. Sua fundamentação se apoia principalmente no Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx. Por isso, a PHC valoriza o saber sistematizado de forma contextualizada e reflexiva e tem como ponto de partida a realidade histórica e cultural dos sujeitos da educação professores e alunos principalmente. Nesse sentido, Dermeval Saviani explica que,

A Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2000, p. 102).

Saviani (2000) buscou materializar uma pedagogia de viés socialista que segundo os fundamentos marxistas se contrapõe a uma visão burguesa de educação. Neste sentido, a PHC parte de uma concepção do homem como síntese de múltiplas determinações sociais que busca o compromisso de eliminar a cisão que, ao longo do desenvolvimento histórico e social, se estabeleceu entre homem e sociedade e entre o trabalho e a cultura.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada, tendo como base a mediação por meio de três momentos principais: a problematização, a instrumentalização e a catarse, valorizando o aluno como sujeito ativo deste processo. Essa perspectiva, envolve o movimento prática-teoria-prática, que conforme afirmamos, parte da prática social dos sujeitos, confrontando-a com a teoria (saber sistematizado) e retornando a prática

social, no sentido de transformá-la.

Nessa perspectiva, Gasparin (2011) explica que a relação do professor com os alunos não começa com o ensino, mas com a avaliação diagnóstica do processo, sendo que, esta se refere primeiro ao professor e depois ao aluno. Para esse autor a avaliação é um juízo de valor acerca de dados relevantes que, comparados a um padrão, permite a tomada de decisão.

Dessa forma, o professor avalia o seu trabalho, a partir das condições que estão postas, antes mesmo de realizá-lo. Assim, uma previa avaliação tanto do professor quanto dos alunos permite estabelecer um ponto de partida mais adequado, pois “o conhecimento do professor e a realidade sociocultural dos alunos oferecem elementos para uma avaliação prévia que poderá dar um novo sentido para o ensino-aprendizagem” (GASPARIN, 2011, p. 1975).

Vale ressaltar que, para além dos ambientes da escola, essa didática pode, também, ser utilizada nos espaços não formais para uma prática educativa como, por exemplo, numa visita técnica a uma estação de tratamento de água. Assim, como PRÁTICA INICIAL, antes mesmo da visita, o professor poderá fazer uma roda de conversa com os alunos para sondar o que eles já sabem sobre a estação de tratamento e sobre a água tratada.

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “preocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (GASPARIN, 2012, p. 14).

Tomando como exemplo a realização de uma visita técnica, esse movimento inicial se constitui como a avaliação diagnóstica – parte inicial do processo, como informa Gasparin (2011) – que se faz importante para que o professor e o aluno tomem consciência do nível de conhecimento que possuem sobre determinada temática. Isto se justifica porque: “Esta tomada de consciência, de ambas as partes, permite uma sintonia avaliativa inicial como ponto básico de todo o trabalho docente e discente (Gasparin, 2011, p. 1976). Tal prática possibilita evidenciar uma visão sincrética do nível de conhecimento que o aluno possui e uma prévia visão sintética do professor. Então, professor e alunos poderão aproveitar melhor a experiência da interação com o ambiente e com os

técnicos que os assessorarem durante a visita técnica.

Num segundo momento, da PROBLEMATIZAÇÃO, o professor irá elaborar perguntas e buscar problematizar o conteúdo a ser apresentado, envolvendo não só os aspectos técnicos, mas também questões sociais, históricas, de saúde pública, geográficas, culturais, econômicas, políticas etc. que se articulam em uma totalidade maior. Para Gasparin (2011, p. 1977), “Este passo, ainda, é um momento de avaliação por parte do professor interessado na aprendizagem significativa dos conteúdos para a vida escolar e social de seus alunos”.

No terceiro momento, da INSTRUMENTALIZAÇÃO, o professor irá apresentar e explicitar os conteúdos, permitindo o encontro das duas visões de mundo, a dos alunos e a do professor: a dos alunos que se constituía no momento inicial em uma visão sincrética, desorganizada acerca do objeto a ser conhecido e a do professor que, dominando o processo teórico de produção daquele saber, irá favorecer a apreensão dos alunos acerca dos conhecimentos apresentados. Dessa forma, os alunos passam a desenvolver uma visão sintética desses conhecimentos.

Também, no momento da instrumentalização, o processo avaliativo deve se fazer presente na ação pedagógica do professor. Este deve refletir sobre sua prática no sentido de aferir se está conseguindo se fazer entendido. Ou seja, analisar se está conseguindo, por meio de sua didática, unir o seu conhecimento ao conhecimento que os alunos já dispõem no sentido de um salto qualitativo do nível de aprendizado dos alunos. Do mesmo modo, os alunos, avaliando o ensino do professor, “poderão fazer a seguinte apreciação: o professor sabe o conteúdo, mas não sabe explicar; sua maneira de ensinar é confusa; não sabe o conteúdo; usa mal os recursos didáticos” (GASPARIN, 2011, p. 1978).

A instrumentalização é, pois, um importante momento de interação entre o professor e os alunos, permitindo que:

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. (GASPARIN, 2012, p. 52).

Assim, num processo dialético os alunos conseguem se apropriar do novo conhecimento, comparando-o com o que já sabiam, assimilando novos conceitos

e constituindo uma nova síntese de uma maior aproximação do conhecimento já sistematizado que se tem.

O quarto momento é chamado de CATARSE onde a avaliação se dá de forma explícita e formal. Em outras palavras é o momento da prova. Esse momento evidencia o crescimento tanto dos alunos quanto do professor. O professor avalia seu desempenho didático-pedagógico. Os alunos avaliam se conseguiram realizar uma síntese dos seus conhecimentos socioculturais prévios com os conhecimentos mediados pelo professor. De acordo com Gasparin (2011):

A avaliação realizada na catarse não deve apenas apreciar o conhecimento teórico adquirido, mas este deve também ser considerado em sua perspectiva de instrumento de transformação social, possibilitando aos alunos sua responsabilidade e iniciativa no uso do conhecimento adquirido (GASPARIN, 2011, p. 1981).

A catarse representa, segundo este autor, o momento em que o aluno é capaz de elaborar a sua expressividade teórica do conhecimento trabalhado pelo professor e por ele apreendido, representando a culminância do processo educativo.

Por fim, o quinto momento, PRÁTICA SOCIAL FINAL, é o momento da avaliação prática. Nesta etapa o professor irá avaliar todo o trabalho realizado com os alunos para ver a necessidade de realizar algumas mudanças no seu fazer didático-pedagógico nas próximas unidades.

Para os alunos, a prática social final é ainda mais importante que a catarse, pois consiste em “verificar em que medida o conteúdo teórico se transformará em ação após as aulas. O conteúdo

adquirido, conforme a pedagogia histórico-crítica, gera um compromisso social” (GASPARIN, 2011, p. 1981). Tal compromisso é capaz de inserir o aluno no seu

SAIBA MAIS:

Neste vídeo, o Professor Dermeval Saviani faz uma exposição sobre os principais pressupostos da concepção da Pedagogia histórico-crítica e de como desenvolveu esta abordagem.



DERMEVAL SAVIANI | A pedagogia histórico-crítica

Fonte: [DERMEVAL SAVIANI | A pedagogia histórico-crítica - YouTube](#)

Acesso: 15/06/22

meio social, no sentido de agir para transformá-lo tendo em vista o saber apreendido.

Porquanto, a pedagogia histórico-crítica oferece os elementos essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e integradoras, nas quais a interação professor-aluno é valorizada, mediante a construção do conhecimento a partir da prática social desses sujeitos. Dessa forma, a PHC considera a subjetividade dos alunos como seres históricos e sociais, permitindo a formação crítica desses sujeitos para uma prática social transformadora. Não se trata, pois, de prescrever um modelo didático ou uma fórmula mágica, mas de uma perspectiva pedagógica voltada para o máximo aproveitamento das potencialidades dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos principalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, no contexto do EMI, a categoria integração não se restringe ao sentido de articulação entre a formação profissional e a formação geral do ensino médio, visto que o objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas a inserção digna do jovem no mundo do trabalho e o acesso a uma formação superior. Por isso, a integração assume, também, o sentido de unidade entre conhecimentos gerais e profissionais na forma do currículo integrado.

Porém, considerando o EMI na perspectiva de uma formação para a totalidade social, o termo “**integrado**” terá como sentido principal a possibilidade de formar os sujeitos na perspectiva da omnilateralidade, mediante a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões indissolúveis do ser humano, assumindo o trabalho como princípio educativo. Sendo que esta integração busca resgatar o nexos ontológico entre trabalho e educação, rompido pela histórica divisão social do trabalho no sistema capital. Trata-se, pois, da integração do próprio homem dividido na sociedade de classes entre o pensar e o fazer, o planejar e o executar, pois na perspectiva da práxis a teoria e a prática são inseparáveis.

Todavia, essa integração não se faz apenas com um projeto pedagógico, visto que seu desenvolvimento deve ocorrer, principalmente, no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem. Portanto, ser detentor de conhecimentos não é uma condição suficiente para que o docente possa desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente integradoras. Além disso, a busca pelo princípio integrador exige práticas pedagógicas impregnadas da teleologia da transformação social, em outras palavras, da intencionalidade, do engajamento e do compromisso com a mudança para a sociedade que queremos, a sociedade sem classes.

Porquanto, sem a pretensão de fazer literatura, este produto educacional propõem uma reflexão sobre os sentidos da integração, visando contribuir na formação continuada de professores que atuam e daqueles que atuarão no âmbito da EPT integrada ao ensino médio, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica calcada na perspectiva omnilateral.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso: 01/12/2021.

BRAGA, Osório Guimarães; PRATES, Admilson Eustáquio. **Vídeoanimação- O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do IFNMG**: Produto educacional desenvolvido pelo mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). IFNMG, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/YIqGbzhirg>. Acesso: 15/06/2022

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 14/05/2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso: 30/11/2021.

BRASIL. Resolução CNE- CEB n. 6 de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso: 20/08/2021.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.), *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Avaliação na perspectiva histórico–Crítica**. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE. PUCPR. 2011. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2011/publicacao_anais.php. Acesso: 15/08/2021

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 2 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011- 2020: superando a década perdida?** Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 30 out. 2021.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais.** Revista Anhanguera, v. 18, n. 1, p. 52–73, 2018. Disponível em: <http://pos.anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/revista-anhanguera-pesquisa-quali-2018.pdf>. Acesso: 13/11/2020.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos.** In: 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Fortaleza: Atas CIAIQ, 2018, p 330- 339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso: 25/05/2020

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas e integração.** Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007, p. 4-30. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso: 09/03/ 2021.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educação Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso: 30/11/2020.

MOURA, Dante H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Revista brasileira da educação profissional e tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008, p. 23-38. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso: 20/01/ 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso: 25/09/2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** [S.l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 15/12/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia Histórico-Crítica: palestra em vídeo**. Leituras Brasileiras, Youtube, 2017. Disponível em: [DERMEVAL SAVIANI | A pedagogia histórico-crítica - YouTube](#). acesso: 15/06/2022

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. Revista Brasileira de Educação, v 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25/09/2019.

SILVA, Adolfo Martins da. **Formação omnilateral no IFG: um estudo a partir da percepção docente sobre suas práticas formativas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT. Anápolis, IFG, 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.