



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO  
PAULO – CAMPUS SERTÃOZINHO**

**RAQUEL APARECIDA ROQUE DE BARROS PINTO**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E  
POSSIBILIDADES**

**SERTÃOZINHO - SP**

**2019**

**RAQUEL APARECIDA ROQUE DE BARROS PINTO**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E  
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti

**SERTÃOZINHO - SP**

**2019**

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

P659i Pinto, Raquel Aparecida Roque de Barros  
Integração curricular e formação de professores: limites e possibilidades. /  
Raquel Aparecida Roque de Barros Pinto. – Sertãozinho, SP: [s.n.], 2019.  
162 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Instituto Federal de São Paulo, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti

Inclui bibliografia.

1. Integração curricular. 2. Formação de professores. 3. Pedagogia histórico-crítica. 4. Trabalho docente. I. Piunti, Juliana Cristina Perlotti, orient. II. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de São Paulo (Sertãozinho, SP). III. Título.

CDD 373.246

# FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Raquel Aparecida Roque de Barros Pinto

Integração Curricular e Formação de Professores: Limites e Possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 10/10/2019.

## Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Natália Neves Macedo Deimling.

Instituição: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campo Mourão

Assinatura: \_\_\_\_\_

# FOLHA DE APROVAÇÃO E DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Raquel Aparecida Roque de Barros Pinto

Integração Curricular no EMI: uma proposta de formação de professores

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 10/10/2019.

## Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Natalia Neves Macedo Deimling.

Instituição: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campo Mourão

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Para Benjamim,  
No desejo de que ele veja florescer  
E possa desfrutar  
De uma educação pública, gratuita e de qualidade.*

## AGRADECIMENTOS

A professora Juliana Piunti, orientadora desta pesquisa, pela amizade, parceria e incentivo ao longo da construção desse trabalho, e em especial, por partilhar o exemplo de comprometimento com a educação pública.

As professoras Maria Beatriz Gameiro (IFSP) e Natália Deimling (UFTPR) por participarem das bancas de qualificação e defesa desta dissertação, contribuindo diretamente com este trabalho.

Aos professores do ProfEPT, por contribuírem com a minha formação pessoal e subsidiarem o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos professores Adriano Larentes (IFSC) e Maria Raquel Caetano (IFSUL) pelas ricas mediações nas disciplinas ofertadas via EaD que tanto acrescentaram a minha formação.

Ao professor Calefi, coordenador do curso, pelo compromisso com o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação e pela mediação carinhosa de nossas dúvidas e dificuldades como estudantes de um Mestrado Profissional.

Aos meus colegas de turma, pela parceria e amizade que, nesses tempos de obscurantismo, surtiram “feito a luz do dia”. Em especial, à amiga Priscila e seu pai Wanderley, pela companhia descontraída no trajeto semanal entre o sul de Minas e o Câmpus Sertãozinho.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Padrão em Poços de Caldas, pela compreensão e o apoio durante todo Mestrado. Em especial, agradeço à Marcela, Milene, Marli e Gisele que, na gestão da escola, contribuíram para que eu pudesse comparecer às aulas e desenvolver a presente pesquisa.

Ao amigo e professor Vinicius, por me apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica, anos atrás, numa roda de conversa desenvolvida nos horários de formação continuada em nossa escola; referencial tão presente nessa pesquisa.

Aos professores Lorena Boechat, Rosana Ferrareto e Vagno Dias, que na Especialização em Informática na Educação, do IFSULDEMINAS, contribuíram para que eu reconhecesse a qualidade e o compromisso dos IFs e viesse a seguir os estudos no IFSP. Em especial, ao professor Vagno, por me apresentar a área de pesquisa em Trabalho e Educação.

Aos colegas Bruce e Andriele pelo incentivo para que eu ingressasse no Mestrado.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional nesse período.

E por fim, ao Renato, meu marido, pelo apoio e incentivo, pela leitura prévia desse trabalho, e por aceitar participar, ao longo desses dois anos, de intermináveis conversas sobre a politecnia e o princípio educativo do trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação discute a integração curricular no Ensino Médio Integrado, tendo como eixo central a formação de professores. Buscou investigar como a formação de professores do EMI pode contribuir com a construção de projetos e práticas de integração curricular norteadas pelo princípio educativo do trabalho, partindo da hipótese de que esse processo demandaria a configuração de propostas formativas orientadas pela abordagem da *práxis*; para tanto, este estudo propôs a organização de um encontro de formação com professores, estruturado por meio dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, recorreu à abordagem qualitativa de pesquisa, sendo orientado pelo materialismo histórico-dialético. As informações coletadas por meio das observações da pesquisadora e da aplicação de formulários, questionários e entrevistas semiestruturadas, foram organizadas de modo a favorecer a avaliação da legitimidade de uma proposta de formação de professores pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica. O percurso de análise foi mediado pela abordagem qualitativa, originando reflexões em torno da “formação docente como *práxis*” e da “formação docente pelo pragmatismo”, bem como dos desafios relativos à formação e ao trabalho docente no Ensino Médio Integrado, o que permitiu discutir a “integração curricular enquanto técnica”, a “relação teoria e prática pedagógica no currículo integrado” e “o trabalho docente no âmbito do trabalho capitalista”. Os resultados apontam para a validade de experiências formativas que incorporem a *práxis* como elemento central na formação de professores, e demonstram que os desafios da implementação do currículo integrado, embora se manifestem na dimensão técnica da docência, implicam em questões de ordem conceitual, institucional e política que dizem respeito ao trabalho docente.

**Palavras-chave:** Integração Curricular. Formação de Professores. Pedagogia Histórico-Crítica. Trabalho Docente.

## ABSTRACT

This dissertation discusses the curriculum integration in Integrated High School, having as central axis teacher formation. It sought to investigate how the formation of EMI teachers can contribute to the construction of projects and practices for curriculum integration guided by the educational principle of work, starting from the hypothesis that this process would require the formation of formative proposals guided by the praxis approach; Therefore, this study proposed the organization of a training meeting with teachers, structured through the foundations of the Historical-Critical Pedagogy. Thus, it resorted to the qualitative approach of research, being guided by historical-dialectical materialism. The information collected by through the researcher's observations and the application of forms, questionnaires and semi-structured interviews were organized in order to favor the evaluation of the legitimacy of a proposal for teacher education based on Historical-Critical Pedagogy. The analysis path was mediated by the qualitative approach, giving rise to reflections on “teacher formation as praxis” and pragmatism” as well as the challenges related to training and work integrated high school teacher, which allowed us to discuss the “curriculum integration as a technique”, the “relation theory and pedagogical practice in the integrated curriculum” and “the teaching work in the context of capitalist work”. The results point to the validity of formative experiences that incorporate praxis as a central element in teacher formation, and demonstrate that the challenges of curriculum implementation although they manifest themselves in the technical dimension of teaching, they imply conceptual, institutional and political issues concerning work teacher.

**Keywords:** Curricular Integration. Teacher formation. Historical-Critical Pedagogy. Teaching work.

## LISTA DE FIGURAS

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| Figura 1 – Dinâmica “A teia” ..... | 78 |
|------------------------------------|----|

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 – Perfil profissional dos participantes do encontro .....             | 69 |
| Gráfico 2 – Perfil acadêmico dos participantes - área de formação inicial ..... | 70 |
| Gráfico 3 – Perfil acadêmico dos participantes – nível de formação .....        | 70 |
| Gráfico 4 – Avaliação 1º etapa do encontro – Item 2 .....                       | 90 |
| Gráfico 5– Avaliação 1º etapa do encontro – Item 4 .....                        | 90 |
| Gráfico 6 – Avaliação final do encontro – Item 2 .....                          | 92 |
| Gráfico 7 – Avaliação final do encontro – Item 4 .....                          | 93 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Organização do Encontro de Formação de Professores .....   | 67 |
| Quadro 2 – Síntese das metodologias contempladas no planejamento e realização do encontro de formação – 1ª etapa..... | 72 |
| Quadro 3 - Síntese das metodologias contempladas no planejamento e realização do encontro de formação – 2ª etapa..... | 73 |
| Quadro 4 – Dimensões e questões problematizadoras .....   | 79 |
| Quadro 5 – Itens do Plano de Integração Curricular para o EMI .....   | 82 |
| Quadro 6 – Síntese das respostas dissertativa ao item 2 - avaliação final do encontro .....                           | 94 |
| Quadro 7 – Síntese das respostas dissertativas ao item 4 – avaliação final do encontro.....                           | 95 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CBAI – Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial
- CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
- CEIC - Comissão de Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Básica
- CF – Constituição Federal
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CTPE – Centro de Treinamento e Pesquisa de Professores
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- DCNEPT – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica
- EaD – Educação a Distância
- EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico
- EMI – Ensino Médio Integrado
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- IF – Instituto Federal
- IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....   | 14  |
| <b>2. O MARCO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO</b> .....                                | 17  |
| 2.1 A dualidade educacional como característica da sociedade brasileira .....                          | 19  |
| 2.1.2 Uma política educacional para integrar trabalho e educação.....                                  | 25  |
| 2.2 As bases conceituais e pedagógicas da EPT e a construção do currículo integrado .....              | 26  |
| 2.2.1 As pedagogias hegemônicas na EPT .....   | 27  |
| 2.2.2. As pedagogias contra-hegemônicas e o currículo integrado.....                                   | 31  |
| 2.3 Ameaças à continuidade do Ensino Médio Integrado.....  | 37  |
| <b>3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA E NA EPT</b> .....  | 46  |
| 3.1 Breve histórico da formação de professores para a EPT.....   | 49  |
| 3.2 A EPT e o EMI como campos específicos da formação e do trabalho docente.....                       | 57  |
| <b>4. INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO EMI: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....                  | 62  |
| 4.1 Percurso metodológico .....  | 62  |
| 4.2 Elaboração e desenvolvimento da proposta de ação .....   | 66  |
| <b>5. INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS</b> ..... | 76  |
| <b>6. LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO EMI</b> .....                      | 86  |
| 6.1 A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de professores do EMI .....                             | 87  |
| 6.1.1 A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação docente como <i>práxis</i> .....                      | 88  |
| 6.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação docente pelo pragmatismo.....                         | 96  |
| 6.2 Desafios da docência no EMI .....  | 100 |
| 6.2.1 A integração curricular enquanto técnica?.....   | 102 |
| 6.2.2 A relação teoria e prática pedagógica no currículo integrado .....                               | 105 |
| 6.2.3 O trabalho docente no EMI situado no âmbito do trabalho capitalista .....                        | 109 |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 118 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 120 |
| <b>APÊNDICE A – Produto educacional</b> .....  | 126 |
| <b>APÊNDICE B - Planos de integração curricular</b> .....  | 152 |
| <b>APÊNDICE C – Formulário de avaliação do encontro</b> .....  | 158 |
| <b>APÊNDICE D - Questionário para professores do EMI</b> .....   | 159 |
| <b>APÊNDICE E – Roteiro das entrevistas semiestruturadas</b> .....                                     | 161 |

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação contempla a discussão sobre a integração curricular no Ensino Médio Integrado (EMI), adotando como eixo a formação de professores. Situada num contexto político controverso, marcado por retrocessos educacionais e sociais, a presente pesquisa enfrenta o desafio de identificar os limites e possibilidades que permeiam a docência no currículo integrado e, desse modo, atuar de forma propositiva, contribuindo com o incremento desse projeto educacional. Fruto de um percurso desenvolvido num Mestrado Profissional, este trabalho reflete um trajeto que buscou reunir pesquisa, reflexão e ação pedagógica em torno das demandas de materialização do currículo integrado.

Compreendendo que o currículo integrado não se atém à oferta conjunta de formação geral e técnica no ensino médio, abarcando também compromissos sociais em torno da efetivação de uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora, estabelecemos como ponto de partida a seguinte questão: “Como a formação continuada de professores do EMI pode contribuir com a construção de projetos e práticas de integração curricular norteadas pelo princípio educativo do trabalho?”.

Nossa hipótese consistia na defesa de um processo de formação de professores mediado pela abordagem da *práxis*<sup>1</sup>, de forma coerente com o referencial que estrutura o currículo integrado. Para tanto, projetamos como “produto educacional<sup>2</sup>” um encontro de formação de professores norteado pela Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de articular as bases conceituais que estruturam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a prática docente no EMI. Assim, esta dissertação analisa, a partir da realização desse encontro com educadores do EMI, as potencialidades da formação de professores na construção de projetos e práticas de integração curricular que contemplem o trabalho como um princípio educativo.

Para além do desenvolvimento de uma proposta de ação voltada para professores que atuam no currículo integrado, estabelecemos como objetivos específicos:

- Identificar os principais desafios da atuação docente no contexto do EMI;
- Criar uma proposta de formação continuada para professores do EMI;

---

<sup>1</sup> Segundo Chauí (1989) *práxis*, originada do grego, significa modo de agir no qual o sujeito, a ação e o que ela produz são “termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los” (CHAUÍ, 1989, p. 20)

<sup>2</sup> Dado o caráter pragmático da expressão “produto educacional”, optamos por utilizá-la apenas quando estritamente necessário, para designar uma atividade obrigatória do Programa de Pós-Graduação em que se insere esta pesquisa. Ao longo da dissertação priorizamos a expressão “proposta de ação”; para contemplar o encontro de formação de professores que constitui parte desta pesquisa.

- Investigar a funcionalidade do modelo de “encontro” na promoção do exercício de integração curricular por docentes da EPT, bem como a efetividade da proposta da Pedagogia Histórico- Crítica na mediação da formação de professores;
- Atribuir uma dimensão concreta à base conceitual da EPT, favorecendo a compreensão didática de termos como “politecnia”, “omnilateralidade” e “trabalho como princípio educativo”;
- Refletir sobre as possibilidades do trabalho docente no contexto do currículo integrado.

A justificativa para o desenvolvimento da pesquisa pautou-se pelo argumento de que a garantia da possibilidade de oferta do EMI, mediante o Decreto n.5154/2004 e a respectiva alteração na LDB, não asseguram, por si só, a articulação entre as unidades formativas que compõem os cursos profissionais integrados ao ensino médio, sendo necessário, para tanto, “formar seus professores”.

Apesar da formação docente para atuação na EPT, e em especial no EMI, já ser objeto de pesquisas como as de Machado (2008; 2011), Moura (2008) e Kuenzer (2010; 2011), há carência de estudos propositivos na área que contemplem, além das demandas e conteúdos requeridos por esses professores, suas formas de desenvolvimento no âmbito da formação continuada em serviço<sup>3</sup>. É nessa direção que buscamos inserir o presente estudo. Para tanto, dividimos este trabalho em sete momentos, sendo que esta introdução contempla o “item 1”.

No item 2, contextualizamos o EMI em seu marco político e pedagógico, buscando identificar o percurso histórico que tornou necessária uma proposta de ensino médio articulada à EPT; além de contemplar os aspectos históricos presentes no âmbito das políticas educacionais, buscamos também evidenciar sua construção em termos pedagógicos, bem como situar as condições de sua oferta na atualidade.

No item 3, estabelecemos como foco a formação de professores para atuação na EPT, razão pela qual investigamos a construção histórica da docência na modalidade e procuramos identificar as demandas específicas do trabalho docente no EMI.

No item 4, descrevemos o percurso de construção e desenvolvimento da nossa proposta de ação, que corresponde a um roteiro para organização de um “encontro de formação de professores”; bem como apresentamos as escolhas metodológicas que orientam o percurso de coleta e análise dos dados. Convém destacar que realizamos a análise de dados em dois

---

<sup>3</sup> Recorremos ao termo “formação continuada em serviço” ou “formação em serviço” para nos referir às propostas de formação de professores que se desenvolvem em seu próprio local de trabalho. O termo é de uso corrente na redação das legislações educacionais.

momentos, cujos registros se encontram nos itens 5 e 6 deste texto. No item 5 detalhamos o percurso de desenvolvimento do nosso encontro de formação, dialogando com a Pedagogia Histórico-Crítica e estudos recentes da área de formação de professores (PIMENTA, 2012; RIOS, 2010); e no item 6, buscamos produzir uma síntese entre os estudos apresentados nas etapas iniciais desta dissertação e os dados empíricos adquiridos por meio da pesquisa de campo.

Por fim, no item 7, elaboramos algumas considerações acerca dos limites e possibilidades que perpassam a docência no EMI, com o intuito de colaborar com as reflexões sobre o currículo integrado e com a resistência da luta por uma educação politécnica.

## 2. O MARCO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Entendemos que a discussão em torno das possibilidades de integração curricular no Ensino Médio Integrado (EMI) pode transcender a esfera metodológica na medida em que as relações entre prática pedagógica e política educacional e econômica passam a ser desveladas. Subordinada à política econômica, a política educacional tem incorporado, a cada período histórico, demandas impostas pelo capital. Instaurou-se assim a lógica da dualidade como ponto central da educação brasileira, historicamente comprometida com a reprodução da força de trabalho e a manutenção das elites intelectuais e dirigentes, movimento que se torna explícito no caso do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

É nesse sentido que situamos a proposta de um “currículo integrado” em seus marcos político e pedagógico com o intuito de definir os limites e possibilidades da atuação docente no EMI. Esse percurso traz como imperativo a identificação das questões políticas e econômicas que incidem diretamente sobre os processos de formação e trabalho docente e que se refletem também nas finalidades e concepções de educação que mediam a formação dos trabalhadores.

Como sabemos, os processos de trabalho no capitalismo desenvolvem-se por meio da marca da divisão social. Esse movimento, que dissocia trabalho manual do intelectual, fragmenta não só a produção, mas os sujeitos que a promovem. Ao ter como meta a consolidação das relações de classe, priorizando a apropriação privada dos bens produzidos socialmente (dentre os quais o conhecimento), o capitalismo manifesta, em seus instrumentos de regulação, normas e estratégias que corroboram tais finalidades. Nesse quadro, situam-se as políticas e propostas educacionais de formação para o trabalho.

Nesse sentido, Saviani (2007a) assinala que as políticas educacionais encontram-se contidas entre as políticas sociais implementadas pelo Estado. Ao identificar o caráter antissocial da política econômica, o autor ressalta que eventos de conformação e continuidade são requeridos frequentemente a fim de atenuar as crises e contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Assim, as políticas sociais governamentais assumem o compromisso de “proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados” (SAVIANI, 2007a, p.204).

Pode-se dizer que as ações voltadas para a EPT manifestam de forma explícita tal pacto. Se as políticas educacionais encontram-se subordinadas à lógica econômica, tanto no âmbito das finalidades, atendendo as suas demandas de estruturação, quanto no campo do financiamento, sujeitando-se a posições inferiores no *ranking* de prioridades orçamentárias, é possível constatar que elas pouco podem contribuir com a promoção de rupturas, atuando,

assim, de forma paliativa no enfrentamento dos problemas educacionais articulados ao arranjo social e ao mundo do trabalho. Configuram-se, como destaca Saviani (2007a), num “antídoto” contra os efeitos mais graves (e disfuncionais) das relações de exploração próprias da economia capitalista - como toda política pública governamental de caráter social.

A partir dessa ótica, entendemos que a análise das propostas e políticas voltadas à educação profissional e ao ensino médio revelam uma coerência histórica. As reivindicações por uma escola propedêutica ou politécnica, pela profissionalização compulsória ou pela escola unitária ganham sentido à luz do comprometimento de classe de seus agentes. Estado e educadores mantiveram-se, na maior parte do tempo, sob bandeiras distintas. O primeiro a serviço da ordem econômica, os segundos mais próximos da classe trabalhadora. Tal conflito manifesta-se, de forma mais clara, quando se garantiu a possibilidade de participação popular por meio de fóruns, debates e conferências, em especial, no início da década de 1960 e final dos anos 1980.

Nessa direção Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) apontam a efervescência das discussões em torno das reformas de base ao longo dos anos 1950 e início dos 1960 e as lutas em prol de uma escola pública de qualidade. Ressaltam aqui a relevância do Movimento em Defesa da Escola Pública, que tem como marco 1959 e a promulgação do manifesto dos educadores “mais uma vez convocados”; e dos Movimentos de Educação Popular que tiveram seu apogeu no início dos anos 1960 na luta por uma alfabetização em massa que assegurasse também a conscientização política da população brasileira.

Após o período militar, “com a abertura política”, visualizou-se a retomada das discussões sobre a educação pública. No cenário criado em torno da construção da Constituição Federal de 1988 e das reflexões sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação, emergiu a defesa por uma escola unitária e politécnica que combatesse as desigualdades educacionais e de classe (RAMOS, 2017). Defesa esta, que ainda não resultou de forma universal, na oferta pública de uma educação de qualidade para as classes populares, apesar dos avanços recentes na oferta do EMI pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, é possível dizer que as políticas educacionais nem sempre representaram a manifestação de um consenso. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) identificam que as políticas públicas encontram-se situadas no âmbito das relações de força e da luta de classes e sob a função estratégica de servir aos interesses do capital e da promoção do controle social. Uma vez que o Estado não se dirige a uma única classe, abarcando diferentes forças sociais, o desenvolvimento das ações governamentais se dá permeado por disputas e confrontos. No caso das políticas educacionais, mesmo as que se apresentam como “bem intencionadas”, costumam

hospedar conflitos e contradições. Desse modo, as autoras esclarecem que compreender uma política pública exige a apreensão do projeto social do Estado de forma ampla, em suas conexões com as relações de produção e as contradições provocadas pela relação Estado x Capital.

À luz de tal constatação, objetivamos situar as políticas educacionais em EPT e contextualizar a proposta do Ensino Médio Integrado, um importante objeto analisado nesta dissertação.

## **2.1 A dualidade educacional como característica da sociedade brasileira**

Diante da divisão social do trabalho e das demandas pela consolidação do capitalismo no país, a educação brasileira constrói-se sob a lógica da dualidade. A visualização desse quadro se dá de forma mais explícita quando se volta o olhar para o que hoje se nomeia como Ensino Médio e EPT, mas é importante frisar que se trata de característica presente em toda a educação básica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

De modo geral, é possível afirmar que a formação da força de trabalho no país acompanha as demandas do processo produtivo, buscando adequar-se às metas do desenvolvimento econômico de cada época e ao que se estruturou como projeto de país. Inicialmente, como assinala Kuenzer (2001, p.13), ocorrem ações de caráter assistencial, preocupadas “em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população”. Esse é o caso do Colégio das Fábricas, primeira iniciativa de educação profissional, datada de 1809, e das Escolas de Aprendizes Artífices que, cem anos depois, foram erguidas com objetivo de atender aos pobres e desvalidos (MOURA, 2007).

Embora a Reforma Francisco Campos, em 1931, tenha dado os primeiros passos no sentido de uma educação profissional articulada às demandas do mercado, com a regulamentação do Ensino Comercial, é a partir de 1940, com a Reforma Capanema e as Lei Orgânicas do Ensino, que o ensino secundário se estruturou e um sistema nacional de aprendizagem industrial passa a ser pensado. A criação do Sistema S<sup>4</sup> e a oferta de cursos

---

<sup>4</sup> A parceria entre Confederação Nacional da Indústria (CNI) e governo federal, com o intuito de efetivar o ensino industrial, origina um sistema paralelo de educação profissional e técnica.(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Em 1942, como destaca Kuenzer (2001) são criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Atualmente, a rede é composta também pelo SESI (Serviço Social da Indústria); SESC (Serviço Social do Comércio); SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural); SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo); e SEST (Serviço Social do Transporte).

técnicos industriais e de aprendizagem pelas antigas Escolas de Aprendizes Artífices colaboram com o atendimento das exigências econômicas do Estado Novo, caracterizado pelo modelo de substituição de importações (KUENZER, 2001; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Vale ressaltar também que o ensino agrícola, perpassado pelo ideário assistencialista, reestrutura-se no contexto das reformas educacionais de 1940. Ofertado desde o início do século XX com o intuito de “capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes”, bem como de “atender as necessidades emergentes dos empreendimentos do campo agrícola” (MOURA, 2007, p.7), o ensino agrário tem sua oferta mantida e readaptada em razão da característica agroexportadora da economia brasileira.

Para além das iniciativas que contemplam a formação direta para o campo de trabalho, convém abordar a organização do ensino secundário e do acesso ao ensino superior. Afinal, a dualidade da escola brasileira explicita-se na oferta de propostas educacionais “coerentes” com a posição que cada grupo social ocupa na luta de classes.

Assim, podemos identificar a partir de Moura (2007), que na década de 30, percursos educacionais distintos eram ofertados para as camadas populares e para aqueles que objetivavam o ensino superior. O ensino primário, de duração de 4 anos, poderia ser seguido do ginásial e conduziria ao ensino superior, após a aprovação em exames. Já o estudante dos cursos (primários) rural ou profissional tinha como única sequência possível de estudos o curso básico agrícola ou o curso complementar, respectivamente.

O curso normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar tinham nitidamente caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos. Dessa forma, os concluintes desses cursos não podiam continuar os estudos em nível superior, acessível apenas aos egressos da 5ª série do ensino ginásial. Enquanto isso, os concluintes da 6ª série do ginásial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. Não havia nesse período, o que hoje se denomina ensino médio, de modo que a mediação entre o ginásial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames (MOURA, 2007, p.7).

Conforme assinala Moura (2007), a Reforma Capanema, de 1942, estrutura a escola brasileira em educação básica e superior. A educação básica passa a ser composta pelo ensino primário (com 5 anos de duração) e secundário, dividido em ginásial (4 anos) e colegial (3 anos). É fundamental mencionar que o ensino colegial era ofertado nas modalidades clássico e científico aos que objetivavam o ensino superior; já o ensino profissionalizante era oferecido nas modalidades normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, atendendo aos que demandavam profissionalizar-se de maneira imediata. Apesar de se encontrarem no mesmo nível e terem igual duração, os cursos colegial e profissionalizante não possuíam equivalência.

Aos estudantes dos cursos profissionais era concedida apenas a “oportunidade” de realizar exames de adaptação caso desejassem ingressar no ensino superior. Exames estes dotados de uma rigorosidade seletiva. É com a LDB de 1961, Lei 4.024/61, que a equivalência entre cursos médios profissionalizantes e o colegial clássico e científico é estabelecida. No entanto,

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (MOURA, 2007, p.11).

Nota-se que, apesar de ser assegurada a condição legal para ingresso no ensino superior aos estudantes da educação profissional pela LDB de 1961, a estrutura curricular dos cursos restringia esse acesso. Reafirmando a intenção de equidade entre formação profissional e propedêutica, e atenta às demandas por mão de obra qualificada, a Lei 5692/71 é instituída no governo militar trazendo a promessa de unificar ensino médio propedêutico e profissional.

A Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau estabeleceu a profissionalização compulsória como condição do ensino médio, tentando criar uma escola “única”. O que num primeiro momento foi encarado pelos mais esperançosos como possibilidade de propagação do princípio educativo do trabalho, mediante o fim da dualidade histórica na formação da população brasileira, progressivamente revelou seu caráter perverso, uma vez que a profissionalização serviu de justificativa para propagar uma educação rasa e pragmática e ao mesmo tempo conter o acesso à universidade, na medida em que já trazia em si a noção de terminalidade dos estudos, expressa na concessão de um diploma profissional (KUENZER, 2001).

As condições concretas da sociedade brasileira, como aponta Kuenzer (2001), impediram que a proposta de unificação do ensino propedêutico e profissional se materializasse em sua melhor forma. Num contexto demarcado pelas desigualdades no acesso e permanência na escola pelos estudantes, bem como pela falta de estrutura física e formação qualificada na implementação da proposta pelos educadores, desenvolver um projeto de formação integral mediado pelo trabalho tornou-se tarefa inalcançável. Quando levamos em conta os interesses do capital e das classes dominantes, compreendemos a manutenção da diversidade como característica das escolas de 2º grau mesmo nesse contexto. Poucas foram as mudanças efetivas após a promulgação da referida lei:

As escolas que, antes da Lei nº 5692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral, em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade (KUENZER, 2001, p.17).

Vale ressaltar que, mais do que não cumprir a expectativa de unificação entre ensino técnico e propedêutico, a Lei nº 5692/71 contribuiu para aprofundar as desigualdades entre escolas públicas e particulares. O currículo das escolas estaduais de ensino médio sofreu a supressão de conteúdos da área comum em detrimento da oferta de disciplinas da área técnica. Assim, “a falácia da função profissionalizante da escola trouxe, como uma das suas mais graves consequências, a desarticulação da já precária escola pública de 2º grau” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.35).

Nesse cenário, a exigência de formação técnica vinculada ao ensino de 2º grau foi, gradualmente, se flexibilizando. Conforme descreve Moura (2007), o Parecer nº 76/75 e a Lei nº 7.044/82 permitiram que as instituições passassem a optar pela oferta articulada ou não com a formação profissional.

Isto posto, convém situar que as políticas educacionais das décadas de 1960-70 trazem como marco a vinculação com os ideais do regime militar. Aqui, como destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a busca pelo desenvolvimento econômico é tomada como ponto central de um discurso pedagógico ancorado na Teoria do Capital Humano. É tal subsídio teórico que legitima as proposições e práticas do Ensino Médio e da EPT à época, deixando um lastro histórico ainda não superado.

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 29).

Conforme sinalizam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), na medida em que se vislumbra a abertura política, em movimentos que contemplam a promulgação da anistia; a composição de partidos políticos de oposição, a eleição direta para governadores e a organização de associações de pesquisa em educação, como o caso da ANPED (Associação

Nacional de Pesquisa em Educação), reivindicações em torno de mudanças na educação ganham força.

Com a abertura política em 1985, emerge a esperança de que um novo contexto de formação de trabalhadores poderia ser construído. Ponto importante no âmbito das reflexões sobre trabalho e educação no país, conforme assinalam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), envolve as discussões em torno da Constituição Federal de 1988 e a construção de uma nova LDB. Aqui surge a discussão em torno de um projeto educacional desvinculado da lógica do mercado e pautado na politecnicidade, situação que não se efetiva em razão do confronto com a ofensiva neoliberal emergente nos anos 1990.

Apesar do texto da Constituição Federal de 1988 conseguir fixar as bases institucionais necessárias para a construção de uma política educacional contrária à lógica do regime, e embora os educadores organizados em confederações e fóruns tenham manifestado o desejo de mudanças (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), o texto eleito na composição da LDB de 1996 ignora os avanços no consenso sobre um projeto nacional de educação e se apresenta como fruto de acordos com organismos multilaterais centrados no desenvolvimento econômico, o que abriu brechas para a participação ativa da iniciativa privada e possíveis omissões do Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

É nessa direção que se encaminham o discurso e a prática educacional da década de 1990. Como esclarecem Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o discurso político da década, imerso nas orientações de agências internacionais de desenvolvimento como a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial, assume a educação como categoria prioritária e caminho para o desenvolvimento econômico mediante o ideal de formação de um cidadão produtivo.

Nesse horizonte, como apontam as autoras, diversas reformas educacionais são realizadas. Nos contextos específicos do Ensino Médio e da EPT, nos quais se situa a presente pesquisa, o grande marco da reforma reside na retomada da separação formal entre as duas modalidades, na conseqüente composição de currículos específicos para cada uma delas e ainda na organização do ensino técnico, que passa a compor 3 níveis: básico (sem exigência de escolaridade prévia), técnico (tendo o ensino médio como pré-requisito) e tecnológico (no formato de ensino superior).

O Decreto nº. 2.208/97 impediu as articulações entre educação básica e ensino técnico, oportunizando apenas a sua convivência na forma concomitante, com matrículas e currículos distintos. Tal contexto permitiu ao Estado reduzir as pressões de acesso ao Ensino Médio e ao

Ensino Superior, posto que a oferta do Ensino Técnico de nível básico (que não exigia escolaridade anterior) e de cursos profissionais pós – médio ofereceu alternativa para a inserção imediata das camadas populares no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que contribuiu para o cerceamento do seu acesso à universidade.

O divórcio entre ensino médio e técnico parece ter respondido numa só cartada, a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto da equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira; parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas sobretudo sociais e econômicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 77)

Na mesma direção, Saviani (2007a) alerta que a desvinculação entre Ensino Médio e Técnico representou um retrocesso, não só em relação à própria Lei nº. 5692/71, mas inclusive no que tange à LDB de 1961, uma vez que a última já compreendia a equivalência entre os cursos colegiais clássico e científico e a modalidade profissional. Nesse sentido, o autor aponta similaridades entre o contexto do novo decreto e a Reforma Capanema da década de 1940, em especial, no que diz respeito à assunção da dualidade educacional como característica.

Por fim, convém mencionar que as reformas educacionais da década de 1990, entre as quais se situam o Decreto nº. 2.208/97, têm como conceito balizador a noção de competência. A escola básica passa a ser defendida como espaço de desenvolvimento dos atributos requeridos pelo novo paradigma produtivo, demarcado pela revolução tecnológica e pela globalização do mercado. É nesse contexto que emerge com legitimidade uma pedagogia das competências<sup>5</sup> (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Como buscamos descrever até aqui, a dualidade educacional expressa na oferta dissociada da educação propedêutica e profissional se constitui como característica da educação brasileira. Embora iniciativas como a proposta pela Lei n. 5.692/71 tenham tentado romper tal barreira, as condições estruturais da sociedade, fundadas nos interesses do capital, foram determinantes para que a formação da força de trabalho e das elites dirigentes mantivessem percursos distintos e pré-determinados. Com a configuração de um novo quadro político, a

---

<sup>5</sup> A pedagogia das competências corresponde a uma corrente teórica que propõe a reorganização dos currículos e práticas escolares, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de habilidades específicas pelo estudante. Esta corrente, como detalharemos no item 2.2 desta dissertação, compreende que o conhecimento é construído, essencialmente, por meio da atividade prática e que os conteúdos escolares só são úteis na medida em que oportunizam o desenvolvimento de competências. O grande risco dessa pedagogia reside em confundir a atribuição de uma função social ao conhecimento escolar com a redução da aprendizagem à sua aplicabilidade prática (RAMOS, 2012).

partir das eleições presidenciais de 2002, emergem novas discussões a respeito das articulações entre trabalho e educação no Ensino Médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), contexto que permite alçar uma política educacional para integrar formação profissional e propedêutica.

### **2.1.2 Uma política educacional para integrar trabalho e educação**

Como já mencionado anteriormente, foi com a intenção de propor um sistema educacional de caráter unitário que se encaminharam as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na década de 1980. Ramos (2017) lembra que as reivindicações dos educadores se pautaram pela defesa de uma escola que combatesse as desigualdades educacionais e de classe, estruturando um projeto que, inicialmente, não pressupunha a formação profissional do jovem de ensino médio, e sim sua liberdade de escolha após a conclusão de um percurso educacional de qualidade. Foi a atuação da sociedade civil que demarcou o ensino profissional como uma demanda básica, em atendimento às condições materiais dos estudantes e de suas famílias. Em função desse processo, estruturou-se uma proposta de LDB que articulava educação profissional e educação básica no ensino médio.

Não efetivada pela LDB de 1996 (Lei 9394/96), e mesmo ignorada pelo já citado Decreto n.2.208/97, a discussão sobre a articulação entre ensino médio e EPT só é retomada no início do Governo Lula (2003 – 2010), em meio a expectativas por um governo popular, mediante a organização de seminários envolvendo as temáticas do ensino médio e da educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

É nesse contexto que se dá a revogação do Decreto n. 2.208/97 por meio do Decreto n. 5.154/2004. Como asseguram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), apesar de aparentar um caráter arbitrário, a promulgação de um novo Decreto, fruto de debates com a sociedade civil e intelectuais, atendeu a demanda dos movimentos educacionais por uma resposta efetiva frente as questões que envolviam o Ensino Médio e a EPT no quadro das políticas educacionais da década de 1990.

Nesse sentido, os autores apontam que a elaboração e aprovação de um projeto de Lei exigiria mais tempo e esforços, bem como iria expor a proposta ao risco de não aprovação – face às forças conservadoras que ocupavam o congresso. Convém destacar que setores contrários à proposta tiveram voz e ouvidos na definição das minutas e do Decreto propriamente dito, o que garantiria o seu caráter democrático.

Como assinala Saviani (2007a), o decreto traz como marca a possibilidade de retomada da articulação entre educação profissional e ensino médio numa mesma matrícula e com um “currículo integrado”:

Vê-se que, do ponto de vista da concepção, o Decreto n. 5.154, de 2004, representa claro avanço em relação ao Decreto n. 2.208, de 1997. Com isso, retoma-se a tendência da formação integrada que caminha na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo o retrocesso representado pelo decreto do Governo FHC. Portanto, ainda que limitado ao plano das ideias, esse avanço não deixa de ser positivo, pois possibilita a reorganização do ensino técnico segundo uma concepção pedagógica mais consentânea com os reclamos atuais (SAVIANI, 2007a, p.135).

Assim, o contexto criado pelo Decreto n. 5.154/2004 apresenta avanços e impõe desafios de ordem estrutural e pedagógica à implementação de uma educação básica de nível médio articulada à formação para o trabalho:

O Decreto n. 5154/2004 tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.38).

Isto posto, pode-se constatar que a efetivação da proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) traz como imperativo um novo marco pedagógico, definido não só por demandas didáticas e metodológicas, mas também pela dimensão política concernente à proposta de integração entre trabalho e educação.

## **2.2 As bases conceituais e pedagógicas da EPT e a construção do currículo integrado**

Como buscamos enfatizar ao longo deste texto, a escola brasileira, em especial a de nível médio e a profissional, trazem como característica histórica a dualidade. Ao investigarmos as relações entre educação e os diferentes projetos de desenvolvimento econômico que se revezaram ao longo da história do país, nos parece nítida a implementação de políticas educacionais que se manifestam no sentido da clivagem entre elite dirigente e classe trabalhadora. Assim, ao privilegiar a manutenção da divisão social do trabalho, reproduzindo a luta de classes, bem como ao atender as demandas impostas pelo modo de produção capitalista, a escola brasileira se constrói amparada por propostas educacionais hegemônicas.

No contexto do Ensino Médio e dos processos e políticas de formação profissional, a hegemonia do capital instaurou-se no discurso e no trabalho pedagógico sob a forma da Teoria do Capital Humano, por meio da Pedagogia Tecnicista e, mais recentemente, no espectro da

Pedagogia das Competências, aliada à concepção de “sociedade do conhecimento”. Esse movimento é predominante entre as décadas de 1950 e 1990, como buscaremos descrever a seguir.

### **2.2.1 As pedagogias hegemônicas na EPT**

Conforme assinalam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. [1]), a Pedagogia Tecnicista, herdeira da Teoria do Capital Humano, e a Pedagogia das Competências, conectada à noção de “sociedade do conhecimento”, encontram-se apoiadas numa visão linear da relação entre formação profissional e desenvolvimento econômico e “não levam em conta as estruturas de poder que impactam as relações sociais”, produzindo (e naturalizando) o dualismo no campo educacional.

Predominante entre as décadas de 1950 a 1980, como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a Teoria do Capital Humano subsidiou as reformas educacionais do período militar, propagando a convicção de que a condição periférica de um país e a exclusão de sujeitos e grupos sociais são frutos da baixa escolaridade e de uma formação profissional deficiente. Longe de ignorar as correlações entre educação e desenvolvimento, o que propomos é a crítica à linearidade atribuída a esta relação. Assim, a pobreza de um país ou comunidade não é essencialmente determinada pela qualidade da sua educação básica ou profissional, antes o inverso: são suas condições históricas, suas alianças e subordinações ao capital que impossibilitam seu desenvolvimento autônomo e a construção das bases necessárias à oferta de uma educação de qualidade.

Essa teoria tem como base e horizonte o fetiche, a mistificação do mercado de trabalho, que consiste no fato de que o conceito de mercado de trabalho passa a ideia de uma relação de igualdade e liberdade entre compradores de força de trabalho (capitalistas) e vendedores dessa força (trabalhadores). Esconde-se a violência dessa relação de classe. A ilusão que se sedimentou é que no plano econômico-social a democratização do acesso a escola (que não significa democratização do conhecimento) se constituiu em panaceia da superação do subdesenvolvimento e, no plano individual em mecanismo de distribuição de renda e ascensão social pelo acesso igual ao mercado de trabalho. A Lei n.5.692/71 traduz em forma de política a concepção que alimenta essa ilusão (FRIGOTTO, 1989, p.19).

Na prática educativa, essa ideologia se manifestou por meio da Pedagogia Tecnicista. Amparada no ideário da neutralidade científica e influenciada por conceitos como os de racionalidade, eficiência e produtividade, essa tendência educacional, como destaca Saviani (2011), propõe a reorganização do trabalho pedagógico de modo a objetivá-lo. Reivindica, assim, a configuração de contextos de aprendizagem organizados racionalmente, de modo a reduzir as interferências subjetivas no processo de ensino. Para tal, incorpora como

característica a centralidade dos meios e aventa mesmo a mecanização do processo pedagógico como uma possibilidade.

Convém mencionar que, além das intervenções nas relações de ensino-aprendizagem, a pedagogia tecnicista assume um enfoque sistêmico, atuando como instrumento de equalização. Diante da dinâmica do sistema social, e das relações de interdependência que o permeiam, a pedagogia tecnicista instaura-se como via de promoção de equilíbrio, admitindo a função de “proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema”; assim, adota como questão central de sua pedagogia o “aprender a fazer” (SAVIANI, 2011, p. 383).

É nesse sentido que se encaminham as práticas do que Araujo (2014) qualifica como a “velha institucionalidade da educação profissional brasileira”, período apontado pelo autor como o compreendido entre a implementação da Reforma Capanema, a execução da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71) e a abertura política. A efetivação de um ensino voltado ao empresariado industrial encontrou no pragmatismo educacional natural da Pedagogia Tecnicista um solo fértil. As “séries metódicas de ensino”, estratégia adotada pelas escolas técnicas da época<sup>6</sup>, eram marcadas por um processo composto por 4 etapas, que abarcavam “qualquer situação de aprendizagem, privilegiando 1) a individualidade do aluno, 2) o estudo do assunto, 3) a comprovação do conhecimento e 4) a aplicação, generalização ou transferência do conhecimento” (ARAUJO, 2014, p.27).

Araújo (2014) destaca ainda que os objetivos da aprendizagem nas escolas técnicas estavam ligados ao desenvolvimento de atitudes requeridas pelo sistema produtivo e que, para além dos aspectos técnicos da produção, era importante que o futuro trabalhador compreendesse seu papel social como operário, subserviente e adequado à ordem social. Nesse contexto, a disciplina e o treinamento eram as palavras-chave de um processo pedagógico que, longe de assegurar uma formação técnico-científica que contemplasse a totalidade dos sujeitos e do processo produtivo, promovia uma formação fragmentada e ao mesmo tempo eficiente para o mercado.

Nessa mesma direção, podemos identificar o emergir da Pedagogia das Competências. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que o grande diferencial desta em relação à tendência anterior envolve o contexto político-econômico em que elas se desenvolvem. Ocorreu então que os processos de trabalho foram reconfigurados pelo desenvolvimento tecnológico e o mercado assumiu uma forma globalizada. Inspirada na lógica toyotista, essa nova pedagogia

---

<sup>7</sup> Entre as quais, o autor destaca o SENAI (Serviço Nacional De Aprendizagem Industrial).

agrega às noções de eficiência e eficácia à ideia de flexibilidade. Segundo os autores, convém ressaltar também que a cristalização de uma “sociedade do conhecimento”, caracterizada pela descontinuidade e incerteza geradas pelo fluxo contínuo de novas informações, impõe como demanda a preparação dos indivíduos “não mais para o emprego, mas para a empregabilidade”. Assim, a noção de competência é facilmente incorporada pelo discurso educacional, adequando-o à instabilidade natural do novo mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. [9]).

No entanto, os autores esclarecem que, se a Pedagogia Tecnicista e a Pedagogia das Competências diferem no contexto, elas convergem na finalidade. Tratam-se de tendências que mascaram os potenciais da educação básica e profissional no conjunto das práticas sociais e as reduzem à lógica do mercado, colocando-as a serviço do aumento da produtividade e ao mesmo tempo da adaptação às exigências do capitalismo. Nos termos de Ramos (2006), a Pedagogia das Competências preza por um ensino capaz de produzir atitudes verificáveis. Nesse sentido, articular formação e emprego é sua grande promessa. Para tal, o centro das suas práticas pedagógicas, mesmo na educação básica, é ocupado pelas situações concretas e os conteúdos curriculares assumem um papel secundário. Aqui, como destaca a autora, os saberes escolares são imbuídos de um sentido prático e têm como função promover o desenvolvimento de atitudes úteis à organização e ao funcionamento dos processos de produção.

É importante frisar que, além de se manifestar no âmbito da prática pedagógica, a Pedagogia das Competências também interfere no curso das políticas educacionais. Como já assinalamos nesse texto, é visível a contribuição dessa vertente na condução das reformas educacionais dos anos 1990 e nas diretrizes para a educação emitidas pelos organismos internacionais. Ramos (2006), na mesma direção, destaca a predominância da lógica das competências na condução da reforma curricular que originou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse contexto,

[...] a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença (RAMOS, 2006, p.135).

No que diz respeito ao trabalho pedagógico na EPT, Araújo (2014) menciona que a Pedagogia das Competências é apresentada como um contraponto às práticas anteriores, que possuíam caráter tecnicista e eram centradas na lógica do taylorismo-fordismo. Em atendimento às demandas da reestruturação dos processos de trabalho, cada vez mais regidos pelo toyotismo,

as escolas profissionais requeriam um instrumento para reorganizar o vínculo entre formação e sistema produtivo. A proposta de uma Pedagogia das Competências é então bem recebida. Nesse sentido, como destaca o autor, enquanto a Pedagogia Tecniciста tinha como foco o treinamento, a nova proposta organizou-se em torno das competências do estudante em relação à prática do trabalho. Assim, os processos de ensino foram redirecionados, de modo a valorizar as aprendizagens adquiridas na escola e também fora dela, como nos próprios espaços de trabalho.

Convém destacar que, ao se construir vinculada ao processo de reestruturação capitalista, a Pedagogia das Competências assumiu como característica a defesa da integração e da flexibilidade. Desse modo, ao emergir como prática pedagógica, dizia-se capaz de “articular conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para o exercício futuro de uma função específica” (ARAÚJO, 2014, p.30), o que num primeiro momento, soou como possibilidade de ampliação da qualidade da formação dos trabalhadores, progressivamente, revelou-se como um discurso ilusório. No nível do real, pragmatismo e utilitarismo configuraram-se como características oficiais dessa pedagogia.

Por fim, é importante mencionar que, no campo metodológico, a Pedagogia das Competências se apropria de práticas tidas a priori como emancipatórias, como é o caso da interdisciplinaridade e da contextualização. Ramos (2006) lembra que, situadas no contexto do desenvolvimento de competências para o mercado, tais estratégias correm o risco de fragilizar a formação dos trabalhadores. No caso, a interdisciplinaridade pode ser reduzida de mecanismo de articulação de disciplinas e áreas com o fim de ampliar o repertório formativo do estudante, para instrumento de mediação do desenvolvimento de competências de caráter geral. Do mesmo modo, a contextualização, técnica que costuma aproximar os conteúdos à vida do estudante, pode limitar-se à construção de uma aprendizagem generalista ou mesmo reduzida aos saberes produzidos no cotidiano.

Como assinala Araújo (2014, p. 31), apesar de atender às demandas imediatas do processo produtivo e de se apresentar como uma rota de integração entre o conhecimento e a prática produtiva, a Pedagogia das Competências demonstrou incapacidade para promover uma formação comprometida com os trabalhadores em razão de “seu caráter pragmático, orientado pelo fazer imediato e objetivando assegurar a formação por meio da aplicação de doses homeopáticas de saber, em acordo com as demandas pontuais colocadas pelo mercado”.

Diante de tal constatação, cabe aos que se comprometem com a classe trabalhadora buscar uma outra via. É nessa direção que se insere a proposta do currículo integrado.

### 2.2.2. As pedagogias contra-hegemônicas e o currículo integrado

Como já assinalamos, a proposta de integração entre educação básica e profissional, regulamentada pelo Decreto n.5154/2004 e nomeada como Ensino Médio Integrado (EMI), tenta representar, no plano político, a continuidade das discussões sobre educação pública desencadeadas na década de 1980 em torno da promulgação da C.F. de 1988 e de um novo projeto de LDB. Assim, visa se constituir em ação de defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Esse projeto, comprometido com a classe trabalhadora e ansioso pela configuração de um quadro educacional unitário, entende que a prática educativa pode incidir sobre o processo de produção e desencadear relações que resgatem o sentido ontológico do trabalho. Situa-se, portanto, no campo das propostas contra-hegemônicas que, como define Saviani (2008), são as que se posicionam contra a ordem vigente, assumindo os interesses dos grupos dominados e objetivando gerar transformações na sociedade.

Uma importante corrente pedagógica contra-hegemônica é a Pedagogia Histórico-Crítica. Tendo como ponto de partida o questionamento da pedagogia tradicional e crítico-reprodutivista, e apresentando-se como alternativa consciente à pedagogia nova, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que o trabalho educativo deve se estruturar a partir de ações que contemplem e confrontem a prática social inicial do estudante com os processos de problematização, instrumentalização e catarse, visando favorecer a elaboração de uma “prática social final” demarcada pela compreensão da totalidade do objeto em estudo (SAVIANI, 1987).

Convém situar que a Pedagogia Histórico-Crítica corresponde a uma corrente pedagógica de caráter dialético, que visa “compreender a questão educacional a partir de seus condicionantes sociais” sem ignorar, no entanto, que “a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI, 2013, p.79 - 80). Esta concepção coincide com a proposta do currículo integrado, na medida em que articula o trabalho educativo à superação da sociedade vigente e do seu modo de produção, almejando contribuir com a construção de uma sociedade mais justa. A Pedagogia Histórico-Crítica assenta-se sobre a compreensão de que a realidade humana é fruto da ação dos próprios homens, que produzem e modificam suas condições materiais por meio do próprio trabalho<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A Pedagogia Histórico-Crítica é eleita como instrumento de mediação da proposta de ação que apresentamos como “produto educacional”.

Do mesmo modo, a proposta do currículo integrado adota como substrato o campo de pesquisa do Trabalho e Educação<sup>8</sup>, tendo como referenciais o materialismo histórico dialético e as concepções que estruturaram a defesa da escola unitária na Itália, formuladas na obra de Gramsci, e as iniciativas de formação de trabalhadores na antiga União Soviética, como as expressas por Pistrak e Lênin (SAVIANI, 2007b; NOSELLA, 2007). Mais do que se apropriar literalmente das teorias socialistas, o pensamento pedagógico brasileiro reconstrói, à luz da sua realidade, a discussão sobre a formação dos trabalhadores, alinhando a noção de politecnicidade às demandas educacionais impostas pelo contexto nacional e apropriando-se dos conceitos de trabalho como um princípio educativo e de formação omnilateral.

Podemos dizer que o contexto educacional gerado pelo Decreto n. 5154/2004, que instituiu a modalidade de ensino médio integrado à educação profissional, abriu espaço para que se construísse um projeto educativo distinto das experiências anteriores de educação profissional – que, como tentamos demonstrar, adotaram como referenciais as pedagogias hegemônicas. Nessa direção, como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), diante de um novo cenário político ousou-se projetar um novo marco pedagógico, atento às discussões que a universidade e os movimentos sociais desenvolveram sobre a formação dos trabalhadores.

A proposta de um currículo integrado organiza-se assim sobre três pilares: a concepção de trabalho como um princípio educativo, a defesa da politecnicidade como projeto educacional e a adoção da formação omnilateral como finalidade. Convém mencionar que, na organização do trabalho pedagógico, essa proposta estabelece como eixos estruturantes o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2008; 2010).

Desse modo, esse esforço de articulação entre ensino médio e profissional se contrapõe ao projeto de formação do homem unilateral, treinado para atender ao mercado. A concepção de omnilateralidade, como explica Frigotto (1989, p. 25), “centra-se na apreensão do homem enquanto totalidade histórica que é ao mesmo tempo ‘natureza’, individualidade e, sobretudo, relação social”.

Segundo Manacorda (2010), no sentido tomado por Marx, a ideia de omnilateralidade diz respeito ao alcance de um estágio em que o homem tenha posse dos requisitos necessários à

---

<sup>8</sup> O aspecto principal da área de pesquisa em Trabalho e Educação considera a centralidade da categoria trabalho na realização da análise do quadro educacional. Assim, como afirma Handfás (2007), a discussão reduzida sobre o eixo “Educação – Trabalho”, que limita a educação à preparação para o mercado e para o desenvolvimento econômico, pode deslocar-se para a relação “Trabalho – Educação”, sob a qual o papel das relações de trabalho na determinação das práticas educacionais é desvelado, o que permite ao termo “trabalho” adquirir uma dimensão formativa. Nessa direção, o grupo de trabalho da ANPED “GT Trabalho Educação” tem desempenhado um papel fundamental para o avançar de tais reflexões.

compreensão e à execução do processo produtivo em sua amplitude, e, ao mesmo tempo, às condições para usufruir dos bens produzidos, de forma plena; situação que a divisão social do trabalho na lógica do capital impede, tanto pela fragmentação dos processos, quanto pela exploração dos trabalhadores.

Assim, ao ser definida como finalidade da educação, a omnilateralidade insere-se enquanto perspectiva. Longe de pretender formar o homem omnilateral, completo em si mesmo, o que se espera é que a educação permita, de forma contraditória, mas complementar, a compreensão da amplitude da vida e do trabalho (e do inacabamento humano) em consonância com a apreensão das possibilidades de aprofundamento e relação com essas dimensões.

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (SOUZA JUNIOR, 2009, não paginado).

No âmbito do currículo integrado, como destaca Ramos (2008), a omnilateralidade é então concebida como um princípio filosófico que, ao ser incorporado à lógica educacional, permite que os processos formativos não se atenham a uma única diretriz (técnica, humana ou propedêutica), devendo contemplar as dimensões fundamentais da vida humana, entre as quais se situam o trabalho – em seu sentido ontológico e econômico – a ciência e a cultura.

É nesse sentido que é fundamental compreender o trabalho em sua dimensão formativa. Ocorre que o trabalho produtivo submetido aos ditames do capital tornou-se meio de alienação. Esta, no entanto, não é sua natureza; potencialmente, o trabalho constitui-se em via de apropriação e transformação do mundo pelo homem (FRIGOTTO, 1989).

Saviani (2007b) lembra que o que define a essência humana é justamente o trabalho. O autor recorre a Marx e Engels para esclarecer que é a capacidade de agir sobre a natureza e produzir os próprios meios de vida que distingue o homem do animal e ao mesmo tempo faz com que ele produza sua vida concreta. Ao reconhecer que o processo de produção da existência humana é mediado pelo trabalho, e que o trabalho tem natureza histórica, ou seja, não se constitui numa “dáviva natural” e sim em processo que é apreendido pelos homens, Saviani (2007b, p.154) identifica uma relação intrínseca entre trabalho e educação: “a produção do homem [pelo trabalho] é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”.

Assim, é possível afirmar que a organização e composição do currículo escolar tem por vocação e possibilidade contribuir para que o homem, compreendendo o mundo a partir da apreensão do saber científico, possa nele intervir com autonomia (SAVIANI, 2003). Nesse processo, trabalho e conhecimento científico encontram-se em relação contínua, dado que o conhecimento científico é construído e apropriado por meio do trabalho, e ao mesmo tempo a ele retorna, já que, uma vez apreendido, o conhecimento assegura ao homem os pré-requisitos para seguir trabalhando e modificando a natureza.

Assumir o trabalho como um princípio educativo implica então reconhecê-lo como um princípio ético-político que permeia a educação e os processos formativos de um modo geral. Trabalhar constitui-se, assim, um dever e um direito; dever que implica a colaboração com a produção dos bens necessários à vida humana e à sociedade e um direito que se materializa por meio da compreensão desses processos de produção, bem como no estabelecimento de relações com a natureza e na construção de possibilidades efetivas de transformá-la (FRIGOTTO, 2012).

No entanto, Saviani (2003; 2007b) entende que, diante da divisão social do trabalho e das relações de classe, a escola se configurou, já em sua gênese, como “espaço do ócio” e, portanto, separado da produção. Nesse contexto, o saber científico, social e historicamente acumulado e elaborado, passou a compor a pauta de apropriação das classes dominantes; enquanto meio de produção, deveria a elas pertencer de forma exclusiva. Da separação entre trabalho manual e intelectual, tanto milenar quanto natural à organização do trabalho no capitalismo, decorre a ruptura entre formação geral, propedêutica, e a preparação para o trabalho, na forma da educação profissional. Esse processo gerou a

[...] divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática, limitada à execução das tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para os quais se requeria o domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes das classes dirigentes (SAVIANI, 2003, p. 159).

É nesse sentido que se faz necessário o emergir de uma proposta educativa politécnica. Imbuir a formação geral no sentido formativo do trabalho demanda criar condições para que o saber científico e a prática produtiva se integrem, em um movimento que se situa no contrafluxo do percurso histórico assumido pela escola.

A politecnia apresenta-se, assim, como contexto educativo propício à aquisição dos conhecimentos científicos que subsidiam os modernos processos de produção e fundamentam as técnicas neles utilizadas. Trata-se de uma proposta educacional voltada ao resgate da unidade

entre o trabalho intelectual, expresso no saber científico, e o trabalho manual, presente na prática produtiva (SAVIANI, 2003; 2007b).

Desse modo, como destaca Saviani (2003), o que se objetiva a partir da escola politécnica é assegurar ao estudante e futuro trabalhador um desenvolvimento multilateral, demarcado pela compreensão dos princípios e fundamentos que regem o processo de produção, e pela apreensão do papel do trabalho na configuração da natureza humana. A partir desse processo, a formação do estudante abarcaria as condições necessárias para o exercício do trabalho em diferentes contextos e modalidades de forma autônoma.

No âmbito da construção da proposta pedagógica do currículo integrado, como assinalam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a politécnica aparece como concepção de educação que se opõe à acepção burguesa do ensino, que em si traz a dualidade e a exigência de atender a divisão social do trabalho. Segundo os autores, politécnica é a educação que, consciente da existência de uma realidade desfavorável, cria condições para sua superação, propagando elementos para a construção de uma sociedade justa.

É nesse sentido que se insere o currículo integrado: ao reconhecer que nas condições materiais existentes tal “propagação” só pode se dar efetivamente por meio dos processos de profissionalização articulados ao ensino médio, que assegurem uma formação básica de qualidade e o acesso do futuro trabalhador ao mundo do trabalho, o EMI se coloca a serviço de um projeto politécnico de educação cuja finalidade educacional é a formação omnilateral.

A proposta de currículo integrado na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana. Com isto, defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe. Esta proposta integra, ainda, formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2009, não paginado).

Esse projeto busca assim construir uma proposta de articulação entre ensino médio e educação profissional desvinculada da lógica do mercado, assumindo como foco a formação humana. Para tal, na organização do trabalho pedagógico, o currículo integrado elege como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, entendidas como dimensões estruturantes da prática social (RAMOS, 2008). Desse modo, como assinala Ramos (2010), pretende-se conceber uma prática de ensino capaz de assegurar ao estudante a possibilidade de projetar sua vida futura enquanto desfruta dos direitos que permeiam seu estágio presente, o que implica o acesso a uma formação básica de qualidade, aos bens culturais e ao exercício do trabalho em sua forma mais plena.

Nessa direção, Ramos (2010) destaca que o trabalho é tomado em seu sentido ontológico e econômico, favorecendo a compreensão de seus processos históricos, da sua construção científica e do seu potencial nas transformações da vida humana, ao mesmo tempo em que lhe assegura a aquisição de formação específica, visando a sua participação no trabalho produtivo.

Já a concepção de ciência encontra-se articulada à de trabalho, favorecendo ao estudante compreender os sentidos da prática produtiva à luz do conhecimento científico e da experiência da pesquisa. E a dimensão da cultura inserida nesse processo formativo possibilita a apreensão dos valores (éticos, morais, simbólicos) que orientam a atuação dos grupos sociais. Vale dizer que ciência e cultura, além de princípios norteadores, podem também se constituir em contextos de aprendizagem (RAMOS, 2008; 2010).

Por fim, é importante reconhecer que o contexto criado pelo Decreto n. 5.154/04 origina um novo campo educacional, demarcado por uma estrutura singular, que articula o ensino básico de nível médio à formação profissional, e por uma base conceitual e pedagógica contra-hegemônica. A materialização da proposta pedagógica do currículo integrado prevê assim novos arranjos curriculares, capazes de integrar as disciplinas e conteúdos da formação geral e profissional, demandando, portanto, um trabalho educativo interdisciplinar e comprometido socialmente com a classe trabalhadora; contexto que impõe desafios ao trabalho e à formação do docente do ensino médio e da educação profissional mesmo 15 anos depois da promulgação do referido decreto (temas que serão abordados nos próximos capítulos).

É importante mencionar que, além dos desafios de ordem pedagógica, existem também os de caráter político e conjuntural: a Emenda Constitucional 95/2016<sup>9</sup>, que reduz investimentos em educação por um período de 20 anos; a reforma do Ensino Médio em curso, estabelecida pela Lei 13.415/2017; e a política de contingenciamento implementada pela atual gestão do Ministério da Educação (MEC) que, no seu conjunto, colocam em risco a continuidade do EMI.

---

<sup>9</sup> A Emenda Constitucional 95/2016 fixa um novo regime fiscal para o Estado brasileiro, limitando por 20 anos os “gastos” públicos (BRASIL, 2016). A norma impacta diretamente o setor da educação, na medida em que institui que os recursos investidos na área serão determinados, tendo como critério, o cálculo da inflação do ano anterior, desconsiderando as demandas e direitos conquistados pela população e a qualidade dos serviços prestados pelo setor público. Como uma das decorrências da emenda, temos a política de contingenciamentos no setor educacional intensificada em 2019.

### 2.3 Ameaças à continuidade do Ensino Médio Integrado

Se a promulgação do Decreto n. 5.154/2004 representou um avanço na implementação de um projeto educativo comprometido com a classe trabalhadora, não resultou, no entanto, na consolidação desse ideário no topo das relações de força.

É natural da luta de classes que os grupos antagônicos estabeleçam disputas pela hegemonia. Nesse sentido, o poder simbólico, expresso nos valores, cultura e aspirações de um grupo social é tão alvo de dominação quanto o poder concreto, em suas dimensões política e econômica. Como assinalam Ferreti e Silva (2017), é a hegemonia de um grupo já dominante que o faz dirigente; é a legitimidade impressa pelo poder simbólico e ideológico que assegura ao Estado e/ou organizações o consentimento para a tomada de decisões políticas. É nesse sentido que Ramos (2017, p.37) traduz o conceito de hegemonia, estabelecido por Gramsci, ao afirmar que “hegemonia é coerção revestida de consenso”. Nesse quadro, a “contra-hegemonia” emerge como uma reação natural, dado o movimento conflituoso e contraditório da luta de classes (NEVES apud FERRETI; SILVA, 2017).

Com isso, pretendemos reforçar que o Decreto n.5.154/2004 e a proposta do currículo integrado encontram-se no campo contra-hegemônico. Sua oficialização no âmbito das políticas sociais, sua composição na luta pela educação pública e ainda sua ligação com campo de pesquisa Trabalho e Educação lhe conferem legitimidade, posto que a defesa dos direitos educacionais da classe trabalhadora é autêntica. No entanto, embora inserida na disputa pela hegemonia, a concepção de um currículo integrado para o Ensino Médio não foi “legitimada” pelas relações simbólicas de força, ou seja, não instaurou um consenso capaz de sustentá-la. Tal situação coloca a modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI) em uma condição de fragilidade.

Apesar das diversas conquistas sociais alcançadas nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), tais períodos não podem ser classificados como de ruptura com a ordem neoliberal. Atentos às políticas sociais e à diminuição das desigualdades, esses governos aderiram à lógica da coesão social, item que os inseriu no neoliberalismo de terceira via (FERRETTI e SILVA, 2017). Nesse sentido, Saviani (2007a) identificava, já em meados do governo Lula, que não havia sinais de mudanças radicais de percurso na política educacional. Para o autor, a orientação política da educação seria alvo apenas de novas medidas e pequenas alterações em comparação com o traçado nos governos anteriores.

É nessa direção que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) criticam a timidez política do contexto que favoreceu a implementação do Ensino Médio Integrado (EMI).

A aprovação do Decreto n. 5154/2004, como assinalamos, por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do governo, até onde nossa vista alcança, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.53).

Seria injusto, todavia, não destacar que, especificadamente no campo do Ensino Médio e da EPT, o rumo tomado pelas políticas educacionais buscou se inserir numa trajetória distinta da assumida nos anos 1990, em especial, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Movimento que, como buscamos expor, fica explícito na derrubada da separação formal entre os dois campos, em especial no que tange ao referencial teórico-epistemológico que subsidiou tal decisão.

Ferreti e Silva (2017) esclarecem que, justamente por buscar um sentido diverso, o Ensino Médio Integrado (EMI) encontrou barreiras na sua viabilização. No âmbito do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), não houve adesão imediata à proposta. Em função mesmo da política de alianças que caracterizou o governo Lula (2003-2010), a elaboração das normas e de diretrizes curriculares necessárias à implementação do EMI desencadearam um longo processo. Assim, como assinalam os autores, as mudanças geradas pelo Decreto n. 5.154/2004 só passaram a compor oficialmente a LDB em 2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) só tiveram sua reelaboração, de forma coerente ao referido decreto, aprovadas em 2011; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional e Tecnológico (DCNEPT) só foram oficializadas em 2012. Esta lentidão impôs dificuldades à implementação da proposta do currículo integrado, bem como à sua assimilação ao ideário pedagógico dos educadores do Ensino Médio e da EPT, dificuldades estas ainda não superadas.

Enquanto estrutura física, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica foi elencada como espaço de materialização do EMI. Criados por meio da Lei n. 11.892/08, os Institutos Federais (IFs) têm entre seus principais objetivos, o de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Decorre daí a oferta do EMI e do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica) pelos IFs (BRASIL, 2008, p. [4]). Por contarem com recursos da União, essas escolas possuem estrutura e recursos adequados à implementação da

proposta do currículo integrado. Convém situar que tais instituições desfrutam de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, quadro muito distinto dos contextos ofertados para o desenvolvimento do Ensino Médio e da EPT pelas redes estaduais de ensino (RAMOS, 2017).

No que tange ao trabalho pedagógico, é fundamental ressaltar que a organização da carreira do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), ao compor um cargo do magistério federal, dispõe também de especificidades, entre as quais, merecem destaque a destinação de carga horária para a realização de atividades que contemplem, além do ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2012).

Embora se tenha avançado na materialização do currículo integrado, ao longo dos dez anos de existência dos IFs, sua efetivação plena não foi alcançada. Por se tratar de um processo que envolve adoção de novos referenciais e estratégias pedagógicas, a implementação do currículo integrado esbarra, dentre outros aspectos, na formação de professores e na organização curricular, bem como nas concepções de educação e sociedade que perpassam o imaginário de educadores e comunidade escolar.

Já conscientes das possíveis dificuldades da implementação do EMI, seus defensores o apresentavam como uma proposta educativa transitória para a efetivação de uma educação politécnica: um passo importante, mas não definitivo na construção de um projeto educacional verdadeiramente unitário para o Ensino Médio brasileiro (MOURA, 2007). Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esclarecem que a expectativa com o Decreto n.5.154/2004 era construir uma proposta de Ensino Médio que se sustentasse sob uma base unitária de formação geral mediada pelo trabalho, assumido enquanto princípio educativo. Dadas as condições materiais da sociedade brasileira, caracterizada pela desigualdade social e a consequente necessidade de que o processo de formação profissional se desenvolvesse ainda no Ensino Médio para a juventude da classe trabalhadora, houve a compreensão dos movimentos educacionais de que a efetivação de um projeto educativo unitário demandaria um processo de “travessia”, perpassado pela oferta da educação profissional. Nesse sentido, o que se almejava era que o EMI se configurasse num ponto de partida de uma trajetória política e educacional cujo horizonte reside na consolidação de uma formação básica unitária e politécnica para todos. Enquanto projeto, a perspectiva era que progressivamente a proposta se estendesse às redes estaduais de educação, não se limitando apenas aos IFs.

Se os desafios da implementação de uma educação politécnica por meio do EMI eram esperados, não o eram, contudo, os retrocessos. O contexto político imposto pelo conturbado e questionável processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, propiciou a retomada de alianças com o neoliberalismo mais regressivo, (FERRETI; SILVA, 2017)

movimento que imediatamente se refletiu nas políticas educacionais, a exemplo da MP 746/16, uma das primeiras ações do governo Temer, que resultou na Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/17. De um modo geral, a referida lei desconsidera as discussões recentes sobre o Ensino Médio desenvolvidas pela universidade e movimentos sociais e se revela comprometida com o mercado educacional e os segmentos empresariais (GONÇALVES, 2017). Situa-se, assim, na direção contrária da proposta do currículo integrado, essencialmente preocupada com os direitos da classe trabalhadora.

É nesse sentido que Ramos (2017) aponta que as alterações propostas pela Lei 13.415/2017 instituem uma “contrarreforma” do Ensino Médio. A Lei promove a supressão de disciplinas e diminui a carga-horária destinada aos conteúdos da formação básica em nome da composição de “itinerários formativos” que, em tese, seriam escolhidos pelos alunos. Nesse panorama, enquanto o discurso oficial propaga uma formação flexível, supostamente atenta aos interesses e protagonismo dos estudantes, e comprometida com as demandas produtivas da indústria, o que se revela é um projeto de desmantelamento da educação pública e da sua função social. Essa lei prevê uma organização para o Ensino Médio que mantém como disciplinas obrigatórias apenas Língua Portuguesa e Matemática, exigindo ainda que a Língua Inglesa (ou, excepcionalmente, a língua espanhola) componha o currículo de pelo menos um dos três anos do curso. Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física são convertidas em “estudos e práticas” e as demais disciplinas passam a integrar grandes áreas do conhecimento, regidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).<sup>10</sup> Convém destacar que a implementação do projeto prevê a redução da carga horária de formação geral do estudante de 2400h para 1800h (na somatória dos 3 anos de Ensino Médio); bem como limita a escolha do “itinerário formativo” pelo aluno às condições de oferta de cada rede estadual (cada escola fica obrigada a ofertar apenas um itinerário). Tais condições de precarização da oferta do Ensino Médio dão indícios de que o propósito da reforma é reagir aos avanços conquistados pela classe trabalhadora no sentido da sua formação integral, reafirmando assim o caráter dual da escola brasileira.

Vivemos, nessa contrarreforma, a retomada calculada dos piores aspectos de outras reformas empreendidas nesse país. Vivemos, no plano educacional, a violência e o ferimento de morte de um projeto de formação humana voltada para a construção de outra sociedade. Volta-se ao século XIX, quando a classe trabalhadora deveria receber educação somente em doses homeopáticas (RAMOS, 2017, p.42).

---

10. Conforme prevê a Lei 13.415/2017, em seu artigo 3, a Base Nacional Comum do Ensino Médio se organiza em quatro áreas: I. Linguagens e suas tecnologias; II. Matemática e suas tecnologias; III. Ciências da natureza e suas tecnologias; e IV. Ciências humanas e sociais aplicadas. No que diz respeito a parte diversificada do currículo, conforme estabelece o artigo 4, a EPT poderá compor um dos itinerários formativos possíveis a serem ofertados pelos sistema de ensino e, se assim forem, passíveis de escolha do estudante. (BRASIL, 2017).

Ao que tudo indica, as escolas particulares resistirão à implementação do “Novo Ensino Médio” tal qual reagiram a compulsoriedade da profissionalização trazida pela Lei n. 5.692/1971: buscando “meios próprios para garantir a educação básica em sua totalidade” (RAMOS, 2017, p.39). É nesse sentido que Gonçalves (2017) aponta que a autonomia pedagógica da rede privada lhe assegurará condições para manter e organizar seus currículos de acordo com um projeto dirigente, movimento que diverge da oferta pública do Ensino Médio, que tende a se reduzir ao mínimo obrigatório.

Nesse sentido, Ramos (2017) enfatiza que a viabilização do currículo integrado no contexto da Lei 13.415/2017 enfrentará desafios e demandará resistência. Isso porque o contexto criado descaracteriza a proposta do EMI, na medida em que credita à formação profissional um caráter “não escolar”, permitindo que o itinerário de formação profissional seja cursado em instituições que não tem natureza educativa. Além disso, a lei oportuniza que competências e conteúdos “desenvolvidos” em experiências externas e dissociadas da escola sejam validadas e aproveitadas no histórico do estudante. Outro ponto que não pode deixar de ser mencionado envolve a docência no Ensino Médio: na operacionalização da oferta dos itinerários formativos, a formação pedagógica e científica do educador pode ser prescindida em favor de notório saber.

No âmbito das articulações com a EPT, como assinala Ramos (2017), a lógica da composição de itinerários conflita com a proposta de integração curricular. No novo cenário, o caráter formativo do trabalho e sua dimensão histórica são entendidos como itens acessórios, e não intrínsecos, à formação integral do estudante. Trata-se, como esclarecem Ferreti e Silva (2017), de uma outra concepção de Ensino Médio distinta da defendida pelo currículo integrado. Assim, no que tange ao EMI, o contexto instaurado parece obstruir qualquer possibilidade de travessia que conduza à disseminação de uma escola média politécnica, ao passo que impõe riscos à continuidade das experiências já em andamento nos IFs; situação agravada pela aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) e alterações nas DCNEM, ambas publicadas em 2018.

Num primeiro momento, como identificaram Ferreti e Silva (2017), a implantação do “Novo Ensino Médio” parecia assumir uma forma “híbrida”, reunindo diretrizes pautadas no princípio da integração e da formação omnilateral, expressas nas DCNEM de 2012, e proposições comprometidas com a retomada da lógica da formação por competências, contidas na BNCC, até então em fase de aprovação. No entanto, o desfecho da gestão do MEC no

governo Temer revelou um projeto sólido e coerente com a defesa de um Ensino Médio de finalidade instrumental e vinculado aos interesses econômicos hegemônicos.

É nessa direção que foram realizadas as “atualizações” nas DCNEM. Além de refletir um projeto de mercantilização da educação, suprimindo do texto termos como “público e gratuito” e ampliando as possibilidades de colaboração com outras instituições da sociedade, abrindo brechas para a efetivação de parcerias público-privadas (RAMOS, 2018), o documento instituiu novos eixos estruturantes para o Ensino Médio. Abandonando a centralidade no trabalho, na ciência e na cultura, as novas DCNEM determinam que os itinerários formativos se organizem sob os campos: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção cultural; e empreendedorismo (BRASIL, 2018a). Dentre as alterações nas diretrizes, merece destaque o espaço assegurado à Educação a Distância (EaD). Segundo essa diretriz, o Ensino Médio pode ter até 80% da sua oferta realizada a distância, no caso da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, no caso do ensino médio regular, até 20% da carga-horária total pode se realizar através da EaD.

Como convergem Ramos (2018) e Oliveira (2019), o cenário previsto pela efetivação da Emenda Constitucional 95/2016, que reduz drasticamente os investimentos em educação por vinte anos, aponta para a impossibilidade de manutenção de uma educação de qualidade mesmo no contexto da implementação da Reforma do Ensino Médio, em si já redutora. A possibilidade de oferta de percentuais consideráveis da carga horária do Ensino Médio à distância atua assim como mecanismo de contenção de investimentos, contexto, que associado às brechas de concessão de uma oferta privada da educação pública, interessa não só ao Estado, mas ao mercado educacional.

Se as DCNEM estabeleceram a forma como o Novo Ensino Médio será implementado, coube à BNCC definir o seu conteúdo (RAMOS, 2018). Homologada em dezembro de 2018, a base curricular do ensino médio deu o toque final necessário à efetivação de uma escola média flexível e coerente com as demandas concisas de atendimento do atual arranjo produtivo, quanto ao trabalho simples<sup>11</sup>.

Como destaca Silva (2018), a BNCC do Ensino Médio, imbuída do empoeirado discurso da formação por competências, predominante na década de 1990, apresenta-se como

---

<sup>11</sup> Neves e Pronko (2008) esclarecem, a partir de Marx, que o trabalho se divide entre trabalho simples e complexo, sendo que o trabalho simples corresponde às ações que dispensam algum tipo de formação ou escolarização específica, se atendo ao exercício da força humana e/ou de tarefas cognitivamente pouco complexas. Ao contrário, o trabalho complexo, tem natureza específica e requer formação. Com a modernização dos processos de produção, o trabalho simples incorpora alguns elementos do trabalho complexo, demandando a elevação do patamar de escolarização dos trabalhadores.

instrumento de adequação do espaço escolar ao mercado de trabalho. Adotando um recorte generalizável e construindo uma justificativa pautada no atendimento das inovações tecnológicas e organizacionais do setor produtivo, a nova base curricular detalha apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, subsumindo as demais disciplinas em áreas que se organizam sob competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes.

Dessa maneira, reorganizado por competências como assinala a autora, o currículo do Ensino Médio propaga uma concepção de formação humana centralizada no atendimento do mercado. De forma contraditória, a BNCC ousa produzir um discurso pautado no protagonismo e na autonomia, ao mesmo tempo em que os combate, colocando-se a serviço da adaptação ao modo de produção capitalista.

Nesse contexto, os esforços em torno da construção de uma prática pedagógica pautada no princípio educativo do trabalho e de defesa do EMI ficam deslocados, uma vez que na lógica da pedagogia das competências:

[...] quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à *aplicação*, ao *imediato*, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica (SILVA, 2018, p.12, grifo da autora).

Assim, o cenário criado pela Lei 13.415/17, em conjunto com as alterações nas DCNEM e a homologação da BNCC, em 2018, promovem a retomada oficial do discurso das competências, bem como a conquista de espaço por outras instituições da sociedade (privadas e na modalidade à distância) na oferta do Ensino Médio, movimento que apresenta como finalidade a assunção de um caráter essencialmente instrumental pelo referido nível de ensino e o descompromisso com sua oferta pública e gratuita. Mais do que demonstrar surpresa diante desse contexto, é necessário reconhecer que a disputa pela hegemonia no Ensino Médio passa por uma atualização histórica (FERRETI; SILVA, 2018).

Nessa direção, Ramos (2017, p.22) assinala que as conquistas educacionais da classe trabalhadora, ao longo da história da educação brasileira vem sendo “interditadas pelo conservadorismo da classe dominante” preocupada em promover a manutenção da correspondência entre o nível de escolaridade, o estrato social e a posição ocupada na divisão social do trabalho pelos sujeitos. Esse é o caráter da “contrarreforma”, que assume como imperativo o ataque aos avanços engendrados pelo movimento de defesa do currículo integrado.

Para além das normas e diretrizes que regulam a oferta do Ensino Médio, a manutenção do EMI passa a esbarrar também em problemas de financiamento com as medidas adotadas pela gestão do MEC no governo Bolsonaro, iniciado em 2019. A política de contingenciamento de recursos, manifesta em abril do referido ano, gerou um corte de 30% das verbas de manutenção e custeio de Universidades e Institutos Federais. Em julho, um novo bloqueio de recursos no MEC foi anunciado e há a expectativa de que novos cortes ocorram ainda em 2019. Até o momento, o MEC foi alvo da redução de 25% do total de recursos estimados para o ano de 2019, um corte que chega a 6,2 bilhões de reais. Trata-se do ministério com maior redução no orçamento (CARAN, 2019). Em meio a acusações de “balbúrdia” e “doutrinação” dirigidas às instituições públicas de educação básica, superior e profissional, o governo Bolsonaro alinha-se a uma vertente ainda mais agressiva da mercantilização educacional do que a implementada no governo FHC. O questionamento das interferências do Estado em dimensões da educação que caberiam apenas às famílias; a defesa do *Home Schooling*; o ataque aos educadores e a reivindicação de uma “escola sem partido”; além do flerte constante com o ideário da privatização parecem anunciar um plano educacional focado na pura e simples destruição da escola pública<sup>12</sup>.

Se a centralidade na política educacional tem sido adotada como estratégia dos governos na implementação de seus projetos de país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) e se o horizonte político parece apontar para um contexto de desmonte das políticas sociais e privatização dos bens públicos associado ao desmantelamento geral do Estado, não é possível vislumbrar, na atualidade, espaços para um projeto educativo contrário a esta posição. Aparentemente, vemo-nos diante de um projeto educacional demarcado pela ausência: ausência de recursos, de conteúdo, de formação crítica e de valorização das práticas educativas e dos trabalhadores da educação.

Face ao exposto, aos comprometidos com a educação pública e com a classe trabalhadora resta, como bem lembram Ferreti e Silva (2017), a compreensão de que o processo histórico é dinâmico e de que transformações são possíveis. Empenhar esforços na resistência às atuais políticas educacionais é condição primária para estabelecer as bases de construção de uma sociedade receptiva a um projeto educativo de formação humana e integral para todos.

---

<sup>12</sup> No primeiro semestre de 2019, presidente, seus familiares e ministros vieram a público, em especial, através de suas redes sociais, atacar professores e instituições públicas de ensino, promulgando um discurso avesso a pesquisa e difusão do saber científico. Situações como esta foram relatadas em reportagens como as de Alessi (2019); Bulgarelli (2019) e Capucho (2019).

No cenário do EMI, a resistência possível demanda ultrapassar os limites impostos pela contrarreforma do Ensino Médio. Não se trata de transgredir as normas vigentes, mas sim de ir além delas. Ramos (2017; 2018) destaca o papel das escolas técnicas federais no enfrentamento da Lei 5.692/1971 num movimento que se caracterizou justamente por manter a oferta de uma formação básica de qualidade aliada à formação profissional. A autora destaca que aquele momento foi também marcado pelo empobrecimento do currículo das escolas públicas, que forçosamente sacrificaram a formação geral de seus estudantes em detrimento da oferta de disciplinas da área técnica em razão da compulsoriedade da profissionalização no ensino secundário. Essa experiência, como assinala a autora, evidencia as contribuições que a rede federal pode dar ao enfrentamento do atual cenário político, infelizmente tão similar ao da década de 1970.

Na medida em que cabe às escolas a implementação das mudanças estabelecidas pelas normas e políticas educacionais (GONÇALVES, 2017) e que o contexto atual (ainda) requer a participação dos educadores na elaboração dos currículos e na condução do processo educativo, pensar a resistência do currículo integrado implica na reflexão sobre o trabalho e a formação de seus agentes: os professores. Convém destacar que o movimento de resistência que se manifesta na defesa da proposta do currículo integrado vai além da luta por sua efetivação em termos pedagógicos, assumindo-se em seu percurso, crivado de limites, mas também repleto de possibilidades.

### 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA E NA EPT

A partir da presente pesquisa, identificamos que formação de professores no Brasil se constitui um fenômeno permeado por fragilidades. Tal qual ocorre nos processos de formação de trabalhadores para outras esferas do processo produtivo, a formação de professores tem refletido as fragmentações do trabalho no capitalismo. Teoria e prática pedagógica, embora componham uma unidade, não se consolidaram historicamente enquanto articulação nos cursos de formação inicial de professores.

Nessa direção, Saviani (2009) aponta que, enquanto estrutura, a formação de professores se instituiu sob modelos fragmentados, ora centrados nos conteúdos de ensino, ora voltados às questões didáticas, de acordo com os espaços de atuação do futuro docente. Assim, a formação de professores para as etapas iniciais da educação básica, antigo primário, hoje “séries iniciais do ensino fundamental”, desenvolvida por meio do Curso Normal Médio e do superior em Pedagogia, configurou-se como local de discussão de questões didáticas e pedagógicas; enquanto a formação de professores “especialistas”, atuantes no curso secundário, atual ensino fundamental e médio, implementada por meio das licenciaturas, adotou como foco o domínio dos conteúdos que compõem as disciplinas. Trata-se, como identifica o autor, de maneiras distintas e limitadas de compreender o fazer docente e, conseqüentemente, de definir suas demandas de formação para o trabalho.

Na análise histórica da formação de professores para a segunda etapa do ensino fundamental e para o ensino médio, ressaltamos o paradoxo existente na sua leitura temporal: regulamentada no final da década de 1930, com a conversão pelas universidades de seus cursos de bacharelado em licenciatura mediante o acréscimo de um ano de formação pedagógica, a formação de professores especialistas configura-se fenômeno relativamente recente se comparada com a experiência de outros países e, ao mesmo tempo, anacrônica, quando consideramos o descompasso entre a permanência da mesma estrutura disciplinar e as demandas impostas pelas mudanças na sociedade e na educação; fenômeno que buscamos descrever e contextualizar a seguir.

A configuração do formato apelidado como “3+1” caracterizado pela oferta de três anos de formação específica nos moldes do bacharelado acrescido de um ano de disciplinas do campo da educação remonta ao Decreto-lei n. 1.190/1939 e à reorganização da Faculdade Nacional de Filosofia, modelo que se expandiu para outras universidades (SAVIANI, 2009). Até então, a formação de professores para o ensino secundário era dispensada sendo, a docência, nessa etapa, exercida por autodidatas ou profissionais liberais (GATTI, 2010).

É importante situar que, embora a política educacional brasileira seja marcada por descontinuidades relativas à alternância de projetos de país, não se pode falar em rupturas no campo da formação de professores (SAVIANI, 2009). A conquista de espaço pedagógico na formação de docentes para o ensino secundário apresenta um quadro de estagnação, pouco alterado mesmo com a promulgação da LDB de 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e suas atualizações. Como afirma Gatti (2010),

[...] verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX (GATTI, 2010, p. 1357).

Este contexto, como bem esclarece Saviani (2009; 2012), configura um dilema. Apesar de expressar o reconhecimento de que a formação docente deve ser composta pelos conteúdos curriculares e pela dimensão didático-pedagógica, o formato consolidado na estrutura do “3+1” não contempla sua articulação adequada. Tal fenômeno, somado à organização institucional dos cursos de formação de professores, que, historicamente, têm se situado em faculdades e institutos específicos vinculados aos bacharelados (quando da formação de professores especialistas) ou nas faculdades de educação (no caso dos cursos de Pedagogia ou de “complementação pedagógica” à formação específica), reforça a fragilidade da formação docente demarcada pela dissociação de aspectos essenciais ao trabalho do professor.

Desse modo, a configuração histórica da formação de professores promoveu a separação de aspectos indissociáveis da formação para o trabalho docente: a forma e o conteúdo. Nesse cenário, “as faculdades de educação reuniram os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, ao passo que os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reuniram os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam” (SAVIANI, 2012, p.134). É na recuperação da indissociabilidade entre forma e conteúdo que reside um dos principais desafios da formação de professores nas modalidades inicial e continuada. Nessa direção, como assinala Saviani (2009; 2012), considerar que o exercício do trabalho docente constitui fenômeno concreto, situado no interior das escolas, é condição para a superação dessa fragmentação formativa. Este movimento traz como imperativo o estabelecimento de relações entre teoria e prática pedagógica e entre universidade e escola básica e vice-versa. Pressupõe também a compreensão de que a atuação do educador envolve os conhecimentos didático-pedagógicos e curriculares em articulação com outros

saberes da docência, apreendidos nas suas experiências educativas anteriores, como estudantes, e também na sua própria prática como profissionais da educação. Nesse sentido, Pimenta (2012) assinala que a formação de professores, numa perspectiva reflexiva, considera a constituição da docência como um movimento contínuo em que os saberes do professor são reelaborados em confronto com suas práticas cotidianas. Ao confrontar teoria e prática, bem como ao trocar experiências com seus pares, os professores refletem sobre e na prática, formando-se para o trabalho docente também por meio dele.

No entanto, compreender as limitações do processo de formação inicial dos professores, e reconhecer que a formação para o trabalho docente não se encerra na sua formação inicial, abarcando também a dimensão formativa da escola enquanto campo de trabalho, não deve reduzir a discussão sobre a formação de professores aos seus aspectos estruturais. É necessário, como identifica Kuenzer (2011), situar a discussão no âmbito da formação de trabalhadores no capitalismo, reconhecendo que, nesse contexto, a função da escola articula-se ao processo de disciplinamento, voltado à produção e reprodução de mercadorias. Do contrário,

[...] o debate sobre a formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico; a consequência mais imediata desta compreensão parcial é a crença de que, com um bom percurso formativo, inevitavelmente teremos bons professores. O caráter reducionista e simplificador desta concepção resulta da desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas (KUENZER, 2011, p. 679).

Para a autora, é manifesto que o rompimento com a lógica mercantil por meio da formação de estudantes e professores não corresponde aos interesses do capital. Nessa leitura, o viés ideológico presente na formação de professores é ressaltado, de modo a permitir a compreensão de que a formação dos educadores não é neutra. Assim, um outro desafio imposto à formação de professores corresponde à superação da lógica da neutralidade, de modo a desconstruir a ideia de que a docência se institui independentemente das relações de classe, isenta de valores e concepções políticas.

Face ao exposto, compreendemos que pensar a formação de professores para e na EPT exige um movimento duplo: requer o reconhecimento das demandas, desafios e dilemas que perpassam a formação de professores como um todo, ao mesmo tempo em que exige a compreensão das suas especificidades.

Convém lembrar que no contexto da EPT, o sentido formativo do trabalho emerge de forma explícita. Nesse cenário, o conflito entre tendências educacionais hegemônicas e contra

hegemônicas tende a se manifestar também de modo mais claro, uma vez que o processo de formação para o trabalho produtivo anuncia o confronto entre diferentes concepções de educação, trabalho e sociedade. Distante da neutralidade, a docência na EPT sugere como requisito o compromisso do educador, seja com a formação integral do estudante, seja com o atendimento das demandas do mercado.

### **3.1 Breve histórico da formação de professores para a EPT**

A formação de professores para a atuação na EPT configura-se como evento imbricado nas relações de produção e de mercado travadas na economia brasileira. Elemento decisivo na implementação das políticas de formação de trabalhadores, a formação dos docentes da educação profissional tem refletido os movimentos produtivos desencadeados pelas reestruturações do capitalismo em nossa sociedade.

Nessa direção, Machado (2011) aponta que na gênese da institucionalização da formação de professores para o ensino profissional já se percebia que sua função social se vinculava à adequação dos trabalhadores aos moldes da divisão técnica do trabalho. Foi com esse espírito que em 1917 foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, no Rio de Janeiro (capital brasileira na época).

De acordo com Souza e Rodrigues (2017), a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz tinha como objetivo preparar docentes (professores, mestres e contramestres) para exercício nas escolas profissionais e também para o ensino de trabalhos manuais no ensino primário. Criada sob responsabilidade do Distrito Federal, a escola passou a ser gerida pelo governo federal em novembro de 1919, o que minimizou as dificuldades de financiamento da instituição, vindo também a proposição de que esta atendesse ainda às demandas pela formação de professores para as escolas técnicas nacionais criadas dez anos antes, as assim denominadas Escolas de Aprendizes Artífices.

Conforme assinalam os autores, para ingressar no curso de formação de professor ou mestre do ensino profissional, era necessário que o estudante tivesse no mínimo 12 anos e fosse aprovado em exame de proficiência específico. Uma vez que os cursos tinham duração de até 6 anos, era comum que o estudante se formasse “mestre” na especialidade escolhida aos 17 anos (habilitação que exigia a conclusão do quinto ano do programa), e como professor, aos 18 anos, após concluir o curso completamente. Essa situação gerava um desafio pedagógico à formação de trabalhadores em razão da ausência de experiência no campo da indústria e da pouca idade dos mestres e professores, que em muitos casos tendiam a ser tão jovens quanto os

estudantes em formação. Com vida curta, a Escola Wenceslau Braz não chegou a alcançar as expectativas de configurar uma extensão das indústrias na preparação de mão de obra. A escola teve suas atividades encerradas em 1937, tendo habilitado apenas 381 professores em vinte anos, mulheres em sua imensa maioria. Do total citado, 309 mulheres foram formadas para ensinar atividades manuais nas escolas primárias e ainda ministrar cursos de datilografia, moda e economia doméstica (SOUZA; RODRIGUES, 2017; MACHADO, 2011).

Nesse breve percurso, como descrevem Souza e Rodrigues (2017), a escola que tinha como meta servir às demandas da indústria brasileira por meio da formação de mão de obra qualificada, exigência que se acentuou com a política econômica da Era Vargas (1930 – 1945), na verdade, consolidou-se com uma finalidade distinta. O número elevado de matrículas de mulheres gerou a concentração na oferta de cursos entendidos como próprios ao público feminino, tais como costura, bordado, datilografia e estenografia. Nesse contexto, a formação de mestres para oficinas escolares e professores para áreas específicas do campo da mecânica; eletricidade, serralheria, entre outros, foi relegada ao segundo plano, visto que se tratavam de trabalhos que, de acordo com o senso comum da época, só poderiam ser desempenhados por homens.

Ponto que merece ser citado no percurso histórico da formação de professores para a EPT envolve as Leis Orgânicas de Ensino de 1942. Ao regulamentar o ensino industrial, o Decreto-lei n. 4127/42 aponta a necessidade de formação pedagógica e didática do docente da educação profissional. A efetividade dessa orientação, no entanto, só desencadeia um movimento prático dez anos após sua promulgação, nesse caso, destacando-se o papel da Escola Técnica Nacional que, sediada no antigo prédio da já encerrada Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, assumiu o objetivo de formar docentes e administradores para o ensino técnico (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Diante do crescimento da oferta da educação profissional e também em consequência das reformas educacionais da década de 1940, outras iniciativas de capacitação de professores são desenvolvidas. Machado (2008) e Souza e Rodrigues (2017) apontam as atividades da Comissão Brasileiro - Americana do Ensino Industrial (CBAI) no desenvolvimento de ações de formação de educadores do ensino técnico. Fruto do acordo de cooperação educacional firmado entre Brasil e Estados Unidos, a CBAI é criada em 1947, adotando como meta treinar e aperfeiçoar professores, instrutores e administradores de escolas técnicas brasileiras. Nesse sentido, foram realizados encontros, cursos de aperfeiçoamento e intercâmbios envolvendo diferentes segmentos de trabalhadores da educação profissional.

Após dez anos de projeto, em 1957, a CBAI fixou-se na cidade de Curitiba-PR com o intuito de estreitar os laços com a rede de educação profissional e promover intervenções mais efetivas por meio da construção do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CTPE). O Centro instaurou-se como espaço de aperfeiçoamento para os profissionais do ensino técnico e industrial e permaneceu em atividade até o ano de 1964, encerrando suas ações diante da não renovação do acordo educacional entre Brasil e Estados Unidos (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

No que diz respeito à regulamentação do magistério na educação profissional, a década de 1960 traz novos elementos à discussão sobre a docência na EPT. A LDB de 1961, contraditoriamente, segrega a formação de professores para o ensino secundário propedêutico e profissional, apesar de, no mesmo texto, estabelecer a equivalência entre as duas modalidades de ensino secundário. Nesse contexto, enquanto a formação dos professores das disciplinas de formação geral do ensino secundário deveria ocorrer nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a formação dos educadores do ensino técnico, inclusive os do grau médio, passou a ser alvo de cursos especiais (MACHADO, 2011).

Em termos práticos, essa orientação só é regulamentada a partir de 1967. Conforme aponta Machado (2008), a finalidade dos cursos especiais, os pré-requisitos para ingresso e sua carga-horária são definidos por meio de portarias e pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) entre os anos 1967-68. Estipula-se, assim, que os cursos especiais de formação de docentes para a educação profissional se destinavam a egressos de cursos de ensino superior ou de nível técnico, que os currículos dos cursos especiais abrangeriam as disciplinas a serem lecionadas pelo futuro professor ou instrutor, e que a carga horária mínima para a formação de professores corresponderia a 720 horas-aula, enquanto a formação de instrutores seria desenvolvida em pelo menos 200 horas – aula.

Com a Reforma Universitária, Lei 5.540/68, surgem novas condições para o trabalho pedagógico no ensino secundário e a formação em nível superior é estabelecida como pré-requisito para atividades de ensino e administração nas escolas médias (SOUZA; RODRIGUES, 2017). Apesar da tentativa de equiparar as condições para exercício da docência no ensino médio, a Lei cria demandas de formação de professores impossíveis de serem sanadas a curto prazo, o que gera um contexto de flexibilizações. Assim, são erigidas normas complementares, como o Decreto-lei nº 464/69 que autorizou que, na ausência de professores especialistas, fossem realizados testes de suficiência para conferir a devida habilitação aos docentes. O mesmo Decreto-lei previu ainda um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos professores em exercício que não eram diplomados (MACHADO, 2008).

Embora a exigência de formação superior não tenha sido tomada à risca, é importante mencionar que gerou ações governamentais com a intenção de sanar a defasagem da formação dos professores das áreas técnicas. Como destacam Souza e Rodrigues (2017), uma importante iniciativa nesse sentido envolve a criação, em 1969, da Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), órgão diretamente ligado ao MEC e comprometido com a preparação, aperfeiçoamento, especialização e qualificação de professores e equipe administrativa das escolas de educação profissional.

Na mesma direção, e talvez já antecipando as demandas que seriam impostas pela configuração da Lei n. 5.692/71, o MEC propõe, em 1970, a implementação de cursos emergenciais de formação de professores para a educação profissional, os chamados “Esquemas I e II”. Como apontam Machado (2008) e Souza e Rodrigues (2017), os cursos, regulamentados pela Portaria Ministerial nº 339/70, destinavam-se à complementação pedagógica de egressos do ensino superior, na forma do Esquema I e, no caso dos advindos dos cursos técnicos, por meio do Esquema II. Para os últimos, o curso era acrescido de disciplinas da área específica em que se buscava habilitação para licenciar.

É possível identificar, como sinalizam Souza e Rodrigues (2017), certa urgência do governo militar na promoção da formação de professores para o ensino profissional, situação que teve como incentivo a chegada de empresas multinacionais em território nacional e a consequente demanda por capacitação de mão de obra. O contexto estabelecido pela profissionalização compulsória do Ensino Médio, por meio da já citada Lei n. 5.692/71, evidenciou as lacunas existentes na habilitação de professores para o ensino técnico. Diante desse quadro, a década de 1970 é marcada por atualizações na regulamentação da formação de professores para a EPT, ação caracterizada pela emissão de diversas portarias e pareceres que tinham por finalidade adequar a carga-horária e currículo dos cursos às demandas que emergiam do setor produtivo.

De um modo geral, é válido destacar a predominância dos cursos “Esquemas I e II”. Mesmo com o fortalecimento das licenciaturas, que se efetivou mediante o Parecer n. 396/77 e a Resolução n.3/77 do CFE, que, respectivamente, criaram a licenciatura plena para a formação especial de 2º grau e fixaram um currículo mínimo para o curso, a essência dos cursos emergenciais e especiais prevaleceram na prática, face ao descompasso entre as intenções e os investimentos na formação de professores para a EPT. Se em termos legais foi determinado, em 1977, que os cursos no formato de “Esquemas I e II” fossem adaptados em licenciaturas num prazo de três anos, as dificuldades estruturais na implementação da norma conduziram, entretanto, a novas flexibilizações e permanências. O Esquema I permaneceu como meio

legítimo para concessão da habilitação para docência em regiões sem condições de implementar as licenciaturas, e o próprio MEC aprovou em 1979 um novo programa de cursos emergenciais, o Plano de Curso Emergencial para a Formação de Professores para as Disciplinas Especiais (MACHADO, 2008; SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Outro ponto destacado por Machado (2008) envolve a flexibilização da obrigatoriedade do ensino profissional no Ensino Médio, mediante a Lei n. 7.044/82, que deixou a critério dos estabelecimentos de ensino ofertar ou não a habilitação profissional. Este contexto impacta diretamente a formação de professores, uma vez que diminui sua demanda. Em 1986, órgãos destinados a formação de docentes do ensino técnico são extintos pelo MEC, entre eles o já citado CENAFOR. A Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) assume então a responsabilidade de pensar e promover políticas de formação para professores do ensino técnico, iniciativa que mantém a vivacidade da discussão sem, no entanto, promover mudanças efetivas na formação de professores para a EPT.

Com a LDB de 1996 e as normas por ela desencadeadas, são definidas “novas” regulamentações para a formação de professores da educação profissional. Convém ressaltar que tal movimento não representa um avanço no sentido de uma formação de qualidade para o educador da EPT. Conforme assinala Machado (2008; 2011), a permanência da noção de “complementação pedagógica”, em detrimento da defesa das licenciaturas, simboliza a resistência de elementos centrais da lógica dos cursos emergenciais e especiais. Na mesma direção, a extrema valorização do saber prático como requisito para a docência das disciplinas de cunho técnico evidencia certo desconhecimento dos potenciais da educação profissional.

A LDB n.º. 9.394/96 trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. O Decreto n.º. 2.208/97, que veio a regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica (MACHADO, 2008, p. 14).

Nesse contexto, Machado (2008) destaca que os programas especiais de formação pedagógica mantêm seu espaço, apresentando-se como caminho viável para habilitação daqueles que já possuíam diploma de nível superior. Regidos pela Resolução n.2/97, esses cursos oportunizaram a concessão de certificação e registro profissional análogos ao da

licenciatura plena, numa carga horária de apenas 540 horas (sendo que somente 240 horas envolviam a formação teórica desse docente).

No entanto, como assinala Kuenzer (2011), ao mesmo tempo que a LDB flexibilizou a formação do docente da EPT, também ofereceu condições para que esse processo adquirisse bases pedagógicas sólidas. Afinal, como interpreta a autora, a partir desse documento, a educação profissional pôde ser entendida como uma modalidade articulada à educação básica. Assim, apoiada nas diretrizes e orientações para formação de professores da educação básica, a reivindicação por uma formação em nível de licenciatura para os profissionais da educação profissional resiste, embora não se efetive como forma principal de habilitação para o magistério na EPT, uma vez que persiste também a formação do tipo especial.

Como podemos constatar, as políticas voltadas para a formação de professores da EPT integram-se às demandas de formação de mão de obra para o mercado e às políticas econômicas, compondo também o conjunto das políticas educacionais, repercutindo as concepções de educação dominantes em cada época.

Convém situar que o percurso histórico da formação de professores para a EPT se estrutura sob uma visão limitada da docência neste campo, visão esta que compreende que a função social da educação profissional se restringe à difusão de técnicas exigidas pelo mercado de trabalho. Não obstante, imersa num quadro mais amplo de desvalorização, a docência na EPT apresenta também a carência por reconhecimento social, situação semelhante à de outros setores do magistério.

As alterações recentes nos processos de produção e as aproximações do Estado com a implementação de um projeto comprometido com a classe trabalhadora, durante o governo Lula (2003-2010), favoreceram a expansão da educação profissional e a retomada da discussão sobre a formação de seus professores, mas agora sob um viés distinto: a função social da EPT vinculou-se à compreensão da formação integral do homem, entendendo-a como processo que só se viabiliza por meio do trabalho e da apreensão do seu caráter transformador.

Nessa direção, Machado (2008, p.14) enfatiza que o movimento de expansão da educação profissional criou condições para que a EPT fosse reconhecida como espaço capaz de abarcar “processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais”. Diante desse quadro, imprimem-se novos desafios e possibilidades à formação e ao trabalho do docente da EPT, uma vez que seu perfil profissional é reconfigurado.

Kuenzer (2011) chama atenção para as relações entre as mudanças no mundo do trabalho e as demandas formativas do professor da educação profissional. Segundo a autora, o contexto de produção inspirado no modelo taylorista e fordista elegeu formas pedagógicas marcadas pela dissociação entre pensamento e ação, cenário que exigiu um professor da EPT focado no exercício prático e técnico do trabalho a ser ensinado e que relegasse ao segundo plano a sua formação científica e pedagógica. Como destaca a autora, com o advento do regime de acumulação flexível e do modelo de produção toyotista, novas habilidades e comportamentos são requeridos pelas relações de trabalho, situação que impacta os projetos educativos e a atuação dos educadores da educação profissional. Mediante o desenvolvimento tecnológico e sua intervenção nas relações de produção, passa a ser exigido do trabalhador o exercício de atividades intelectuais envolvendo capacidades como as de produzir análises, sínteses e de adaptar-se a mudanças. Esse panorama exige um professor de novo tipo; de forma contraditória, sugere, a princípio, sua identificação com a lógica da pedagogia das competências, ao mesmo tempo em que abre brechas para o rompimento com uma educação limitada ao atendimento do mercado. A base científica e tecnológica em que se pauta e para a qual se endereça a formação do estudante da EPT cria possibilidades para a efetivação de uma prática educativa comprometida com a transição do senso comum para o comportamento científico.

Outra dimensão a considerar na formação dos professores diz respeito à mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que se refere a relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelos modos de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento, exigindo não só o trato com conteúdo, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento socio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos (KUENZER, 2011, p. 514).

Em termos de regulação, a formação de professores para a EPT sofre poucas alterações. Tratada no âmbito geral da formação de professores, sendo norteada pelas diretrizes emitidas pelo MEC e pelo Plano Nacional de Educação, a formação inicial e continuada dos educadores da educação profissional é implementada sob formas diversas; abrange programas especiais, licenciaturas, cursos de pós-graduação, formação em serviço e de educação a distância. No entanto, como assinala Machado (2008), a multiplicidade de formatos não assegura necessariamente o atendimento pleno das demandas da EPT, considerados os diferentes perfis

e condições de ingresso desses profissionais na docência e os desafios postos pelo mundo do trabalho.

Como iniciativas pontuais do governo federal no âmbito da formação continuada dos educadores da rede pública, Machado (2011) dá destaque aos programas que contemplam a formação de docentes para atuação no PROEJA. Nesse sentido, a autora pontua as ações da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) na instrumentalização dos educadores para o atendimento da proposta traçada pelas DCNEPT envolvendo: a oferta de um curso de especialização específico em diversos polos; apoio à pesquisa e formação do tipo *stricto-sensu*; concessão de cursos de formação continuada; e a mediação de troca de experiências entre educadores e câmpus distintos<sup>13</sup>.

Na mesma direção, podemos situar o próprio Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do qual o presente texto é fruto. O programa, criado em 2016, teve sua primeira turma ingressa em 2017 e traz, entre seus objetivos, oferecer formação de nível *stricto-sensu* a servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. De forma condizente com o caráter político-pedagógico da expansão da rede federal, compromete-se com o “desenvolvimento de trabalhos de investigação interdisciplinar, constituído pela interface entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia”. (BRASIL, 2018b, p.[2])

Nessa direção, convém ressaltar que no caso específico dos IFs, espaço público onde se materializou a expansão da oferta da EPT, a seleção dos educadores por meio de concurso público, somada à estrutura de um plano de carreira que incentiva a qualificação dos servidores, eleva o patamar de formação dos professores da rede federal em comparação com outras redes de ensino. Esse quadro, no entanto, não assegura condições plenas para que o trabalho pedagógico desenvolvido na rede federal se efetive de forma coerente com a função social que a modalidade adquiriu, função esta muitas vezes não contemplada no processo de formação inicial de seus educadores nas licenciaturas e/ou nos bacharelados.

Souza e Rodrigues (2017) esclarecem que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica constitui um fenômeno único na história da educação brasileira. Em 2005, ano em que se iniciou a expansão, a rede era composta por 140 escolas. Em 2018, conforme dados do MEC, a rede se encontrava formada por 643 instituições. Além de ampliar o acesso dos estudantes à formação técnica e tecnológica, esse movimento gerou um impacto

---

<sup>13</sup> Entre os programas citados pela autora, destacam-se a Especialização PROEJA e o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA CAPES/SETEC - coordenado pelo Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas - PRONAP (MACHADO, 2011).

no quantitativo de professores da rede. Só nos primeiros seis anos, foram contratados 12,5 mil educadores, o que representou um aumento de 78,9% do corpo docente da educação profissional (MACHADO, 2011). Diante desse quadro, é possível inferir que os desafios da formação de professores para atuação na EPT também cresceram nos últimos anos.

Quando deslocamos a discussão para o âmbito do Ensino Médio Integrado, identificamos um campo ainda mais específico para o trabalho e a formação docente, em decorrência dos impasses pedagógicos na promoção de uma integração curricular entre área técnica e propedêutica que contemple o trabalho como um princípio educativo e a formação omnilateral como fim.

### **3.2 A EPT e o EMI como campos específicos da formação e do trabalho docente**

A partir das considerações já realizadas, podemos constatar que a implementação da proposta do currículo integrado esbarra nas limitações da formação de professores das disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio, bem como nos processos formativos dos educadores da área técnica, muitas vezes, advindos de cursos de bacharelado e de programas especiais de formação pedagógica. Não obstante, esses educadores têm por desafio incorporar os elementos contra-hegemônicos de uma proposta pedagógica que inova em sua forma interdisciplinar e principalmente na sua função social, ao adotar o trabalho como um princípio educativo e ao se comprometer com os direitos educacionais da classe trabalhadora.

De início, convém destacar o caráter heterogêneo dos trabalhadores da EPT, dada a diversidade de suas formações iniciais que, como buscamos situar no item anterior, não advém de uma base pedagógica sólida, nem muito menos partilha de um consenso político acerca das finalidades da EPT.

Nessa direção, é fundamental compreender que os professores da educação profissional trazem consigo diferentes concepções sobre a docência na EPT, bem como sobre as possibilidades de exercício de sua prática profissional (SOUZA apud MACHADO, 2011). Diante de um quadro confuso e descontínuo de políticas e ações governamentais para a formação dos trabalhadores, e considerando que esse movimento também impacta as demandas de formação e de trabalho docente na EPT, há que se destacar a importância da formação continuada desses educadores.

O desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra. Na maneira de compreender a proposta de ensino médio integrado, por exemplo, muitos professores se valem, erroneamente, da concepção da antiga Lei n. 5.692/71 de composição curricular por justaposição da parte propedêutica do ensino médio com alguma habilitação profissional (MACHADO, 2011, p. 694).

Na mesma direção, Kuenzer (2010; 2011) destaca que o trabalho dos professores do EMI, em especial os da área técnica, tem se tornado cada vez mais complexo em razão da demanda por se articular no exercício da docência conhecimentos tácitos, científicos e pedagógicos. Ademais, como destaca a autora, a efetivação da proposta do currículo integrado e o alcance da sua meta social, de assegurar à classe que vive do trabalho um projeto educativo de qualidade, requer do educador também uma especificidade política:

Este professor deverá estar qualificado não para se subordinar à lógica da inclusão excludente, formando os trabalhadores precariamente para o exercício de trabalhos precarizados, mas sim para enfrentá-la, assegurando a todos, independentemente do ponto da cadeia produtiva onde possam se inserir, conhecimentos científico-tecnológicos e sócio históricos que lhes permitam uma inclusão menos subordinada, a par do conhecimento necessário para organizar-se e enfrentar as condições geradoras de sua subordinação (KUENZER, 2010, p. 500).

É nesse sentido que a autora esclarece que é fundamental que o profissional da EPT tenha clareza de a quem se destina o seu trabalho. Mais do que alimentar as demandas do mercado por mão de obra, caberá a esse educador articular processos educativos que oportunizem aos jovens das camadas populares adquirir os instrumentos necessários para ingressar no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, compreender e questionar as explorações que, historicamente, lhes têm sido intrínsecas.

Moura (2008) destaca que a educação profissional estabelece uma relação íntima com os modelos de desenvolvimento socioeconômico vigentes a cada época. Identificar essa relação, como assinala o autor, permite aos trabalhadores da EPT estabelecer uma correspondência entre o projeto pedagógico das escolas técnicas e as concepções de homem, educação e sociedade que se almeja construir. É nessa direção que o autor pontua que a formação de professores da EPT deve abarcar, além das questões didáticas, sua contextualização no campo das políticas públicas e, de forma enfática, das políticas educacionais. Desse modo, o trabalho docente poderá cavar brechas no tecido social e se contrapor à lógica vigente, centrada no fortalecimento

da economia e das relações de mercado, para então se comprometer com a formação integral dos estudantes e, quiçá, com o advento de modelos econômicos mais igualitários.

Como assinalamos no primeiro capítulo dessa dissertação, o EMI possui um marco político e pedagógico específico. Ao reunir educação básica e profissional de nível médio em uma mesma matrícula, a modalidade não se reduz ao uso de um mesmo espaço físico na oferta de duas formações distintas, mas sim ousa integrar dimensões humanas historicamente separadas pelos processos educacionais.

Em termos concretos, a proposta solicita que a prática pedagógica nos cursos de EMI sejam caracterizadas pela integração entre diferentes disciplinas e entre elas e o mundo do trabalho. O atendimento a este objetivo prevê ações que contemplem desde a iniciativa individual dos educadores no desenvolvimento de projetos e ações interdisciplinares até a reorganização curricular dos cursos, o que pode originar novas disciplinas (contempladas por conteúdos da área propedêutica e técnica) e projetos institucionais “integradores”.

Para tanto, Moura (2007) esclarece que a organização curricular dos cursos integrados deve ser realizada pelos sujeitos envolvidos na execução de cada proposta. Caberá assim aos educadores, equipe pedagógica e estudantes tomar as decisões em torno do currículo que será implementado em cada escola.

Na mesma direção, é importante considerar que a integração de conhecimentos no currículo e o estabelecimento de relações entre o saber científico, escolar, com o mundo do trabalho constitui uma responsabilidade docente. É necessário que os educadores adotem uma nova “postura epistemológica” que lhes favoreça “pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade”. (RAMOS, 2008, p.15)

O trabalho e a formação de professores para atuação na EPT pressupõem assim um movimento preocupado em “romper com a divisão disciplinar estanque e com as formas individualistas e competitivas de conhecimento e de ensino” com o intuito de “neutralizar as imposições tecnocráticas que reduzem e subordinam o educativo ao mercado e ao processo de produção globalizado e excludente” (FRIGOTTO, 1996, p.403). Esse desafio se soma a outro: ultrapassar as barreiras entre os campos disciplinares sem, no entanto, fragilizar os conteúdos e destituí-los de suas especificidades. A articulação de tais proposições impõe sérias dificuldades a esses educadores pois, como já assinalamos, a formação inicial dos professores das disciplinas do currículo básico e da área técnica tem, historicamente, se estruturado de forma segmentada, dissociando a formação curricular da pedagógica.

É válido ressaltar que, respaldada pelas teorias educacionais contra-hegemônicas, a proposta de integração curricular transcende a ideia de interdisciplinaridade, na medida em que incorpora como objetivo contribuir com a formação omnilateral do estudante, processo que demanda a apreensão do sentido pedagógico do trabalho.

Ademais, a defesa do currículo integrado, como pontua Ramos (2012), não é exclusividade do ensino médio nem, muito menos, da realidade brasileira. Recorrendo à obra de Jurjo Torres Santomé, a autora lembra que a defesa de uma educação integrada, em sua gênese, expressa a percepção de que a fragmentação do conhecimento escolar precisa ser combatida, em favor da configuração de projetos educativos comprometidos com a compreensão global do conhecimento. Na mesma direção, a autora destaca as contribuições de Bernstein, para o qual, as disciplinas escolares devem conviver numa perspectiva relacional, favorecendo a integração entre saberes escolares e cotidianos.

Se as raízes pedagógicas da proposta de integração parecem se ater às formas de organização e condução das práticas escolares, vale ressaltar que sua apropriação no âmbito do EMI lhe atribui um caráter ético-político. Ao reconhecer que a realidade concreta é uma totalidade e ao conceber o homem como ser histórico social, a proposta de integração entre educação básica e técnica no ensino médio compreende a formação humana como síntese de um processo educativo que reúne educação básica e formação profissional (RAMOS, 2010; 2012).

Nesse sentido, é sempre importante enfatizar que, contrariando a lógica da efetivação da Lei n. 5.154/71 que se limitou à sobreposição de áreas e conteúdos, o currículo integrado não se reduz à simultaneidade da oferta da formação técnica e propedêutica, ao contrário, se caracteriza pela busca de relações entre tais dimensões. No que diz respeito às suas finalidades, como lembra Ciavatta (2012, p.86), há que se considerar sua aproximação com a “educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano em sua integralidade física, mental, cultural, política e técnico-científica”.

Assim, quando consideramos o cenário da formação e do trabalho docente no ensino médio e na EPT, marcado por contradições e limitações, como buscamos descrever no capítulo anterior, identificamos uma série de entraves à implementação do currículo integrado. Ademais, pesquisas sobre o EMI têm identificado dificuldades no desenvolvimento da proposta envolvendo “problemas de ordem conceitual; de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino”(COSTA apud ARAÚJO, 2014).

É válido destacar que no âmbito da EPT e do EMI, existe um consenso sobre a urgência de formação de professores para o atendimento das novas demandas produtivas e sociais da

educação profissional como um todo, e em especial, na sua articulação com o ensino médio. Esta defesa se manifesta em pesquisas como as de Machado (2008; 2011); Kuenzer (2010; 2011); Moura (2008) e Araújo (2014) e considera que o alcance das potencialidades da educação profissional requer um educador de novo tipo: comprometido socialmente com a EPT; atento às articulações entre educação técnica e propedêutica; aberto a práticas interdisciplinares e convencido das contribuições do trabalho, assumido como princípio educativo, para a formação integral do estudante.

No entanto, na medida em que tais estudos focam no conteúdo requerido pela formação docente para o desenvolvimento da proposta do currículo integrado, acabam evidenciando a carência de reflexões acerca das formas possíveis de concretização do embate entre teoria e prática pedagógica pelos educadores do EMI. É essa lacuna que a presente pesquisa se dispõe a enfrentar.

Feitas essas considerações, cabe a nós inseri-las na dinâmica da *práxis*, com o intuito de compreender como a formação de professores pode contribuir para a materialização da integração curricular no EMI e, assim fornecer subsídios para estas práticas formativas e para os campos de pesquisa sobre o trabalho docente e a educação politécnica. É nessa direção que se encaminham os próximos capítulos.

## 4. INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO EMI: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando que a qualificação individual do educador não é elemento suficiente para a promoção de mudanças substanciais na qualidade do trabalho coletivo desenvolvido nas escolas, Kuenzer (2011, p.674) aponta a necessidade de processos formativos também coletivos. Com isso, a autora enfatiza a necessidade de “desenvolver processos intencionais e sistematizados que envolvam os docentes que atuam na mesma escola ou pelo menos no mesmo processo pedagógico, uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação”. Nessa direção, e abarcando as especificidades do EMI, que em seu processo de integração curricular pressupõe a articulação entre diferentes áreas e educadores, buscamos avançar na reflexão acerca das possibilidades de apropriação do espaço pedagógico das escolas técnicas por meio de uma proposta crítica de formação continuada de professores, de modo a contribuir com a efetivação do currículo integrado.

Assim, com o intuito de articular teoria e prática, no sentido da formulação de uma “*práxis* educativa”<sup>14</sup>, nos empenhamos em construir um percurso metodológico dotado de uma postura propositiva e ao mesmo tempo reflexiva sobre a formação de professores no EMI.

### 4.1 Percurso metodológico

A presente pesquisa situa-se no campo das investigações qualitativas. Ao estabelecer como objeto de estudo a integração curricular e a formação docente no EMI, buscou avançar na compreensão sobre “como a formação de professores do EMI pode contribuir com a construção de projetos e práticas de integração curricular norteadas pelo princípio educativo do trabalho”. Este se constitui nosso problema de pesquisa.

É importante destacar as particularidades da experiência de pesquisa num mestrado profissional, que exige a elaboração e desenvolvimento de uma proposta de ação no campo pesquisado (produto educacional). Tal processo incorre no risco de inclinar-se na direção das tendências de caráter experimental e da pesquisa aplicada, na medida em que propõe a execução e validação de um instrumento.

---

<sup>14</sup> Freire (2005) esclarece que a docência se configura uma *práxis* educativa na medida em que articula, de forma íntima, ação e reflexão. Por meio desse processo, que o autor nomeia como *práxis* educativa, o estudante tem a possibilidade de compreender o mundo e as formas de transformar sua realidade. Para o autor, o objetivo central da educação se encontra no desvelamento das contradições existentes na relação opressor-oprimido e na consequente libertação dos homens de todas as formas de opressão.

É sabido que a própria criação dos programas de mestrado profissional vincula-se a tendências que dissociam a prática da pesquisa acadêmica da atuação no campo de trabalho, buscando assim construir uma via *stricto sensu* de capacitação orientada por um viés pragmático. No entanto, entendemos que, ao se voltarem para o campo da educação, inserindo-se especificamente na área do ensino, os programas de mestrado profissional podem configurar espaços de questionamento da dicotomia entre teoria e prática de pesquisa (LEITE, 2017). Assim, no caso do ProfEPT, acreditamos haver uma demanda ética por atrelar ambas as dimensões da pesquisa (teórica e prática) de modo a construir processos coerentes com o próprio referencial do programa e com as bases conceituais da EPT.

Desse modo, preocupamo-nos em traçar uma proposta de pesquisa e ação pedagógica que não se limitasse à proposição de um instrumento de “aplicação imediata”. Priorizamos a elaboração de um material que pudesse contribuir com a formação continuada dos educadores do EMI e, ao mesmo tempo, fornecer-nos dados para contextualizar e desvelar o processo de integração curricular por docentes da EPT, bem como as contribuições da formação de professores nesse percurso.

Nossa proposta de ação compreendeu um “encontro de integração curricular” organizado sob a lógica da Pedagogia Histórico-Crítica. A atividade, voltada para docentes do EMI e/ou com interesse em atuar nessa modalidade, adotou como ponto de partida a prática social desses educadores, buscando, por meio do confronto com as bases conceituais da EPT, inspirar uma nova prática social docente, coerente com a proposta do currículo integrado (SAVIANI, 1987; 2013; GASPARIN, 2012).

Para tanto, nosso processo de pesquisa inseriu-se no âmbito da pesquisa social, buscando nortear-se pelo materialismo histórico-dialético enquanto método. Nessa direção, buscamos construir uma visão de totalidade sobre o fenômeno da integração curricular por docentes da EPT e das demandas formativas requeridas por esses sujeitos, procurando compreender as determinações e relações sociais inerentes ao trabalho e à formação do docente no EMI (MINAYO, 1993; MARTINS; LAVOURA, 2018).

A compreensão do objeto aqui estudado (a integração curricular no EMI e a formação de professores) exigiu assim a pesquisa e revisão bibliográfica, com o intuito de contextualizar, situar historicamente e levantar conceitos centrais ao seu entendimento. Esses dados estão presentes nos capítulos iniciais dessa dissertação e também foram essenciais na elaboração da proposta de ação e no fornecimento de elementos para sua análise. O trabalho de campo caracterizou-se pela implementação propriamente dita do “encontro de formação de professores” e pela coleta de dados requerida para a apreensão dos significados que esse

encontro suscitou. Foram adotados como procedimentos de coleta de dados: um questionário aberto<sup>15</sup>; um formulário de avaliação do encontro; os materiais produzidos pelos educadores durante a atividade; entrevistas semiestruturadas e o próprio encontro – que atuou também como espaço de interlocução entre pesquisadora e pesquisados, sendo lugar da minha observação e intervenção como pesquisadora.

É válido mencionar que as entrevistas semiestruturadas ocorreram após a realização do encontro, envolvendo docentes do EMI que não participaram da experiência de desenvolvimento do produto educacional. A escolha de professores alheios à aplicação de nosso produto se justifica pelos objetivos e métodos escolhidos no percurso de pesquisa; como já assinalamos, a presente dissertação aborda elementos que transcendem a proposição e validação do encontro de formação de professores que construímos, buscando caminhar no sentido de uma compreensão ampla dos desafios que perpassam a integração curricular e a formação continuada de professores do EMI. Na medida em que o processo de desenvolvimento da proposta de ação deixou alguns aspectos de nosso problema de pesquisa por esclarecer, julgamos necessário coletar novos dados, que ampliassem nossa compreensão acerca da dinâmica do trabalho docente no EMI. Assim, a seleção dos entrevistados considerou a disponibilidade de participação dos sujeitos e a pluralidade da formação dos mesmos; o que resultou na inclusão tanto de professores da área técnica como das disciplinas da área comum: das ciências humanas e das ciências exatas.

O trabalho de campo foi desenvolvido num câmpus do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), integrando uma atividade da disciplina “Oficinas didático-pedagógicas da área de Educação Profissional” do curso de Formação Pedagógica de Docentes<sup>16</sup> ofertado pela instituição. A escolha do local considerou: a receptividade dos educadores à participação na pesquisa; a concessão de espaço e tempo pela instituição; a facilidade de acesso da pesquisadora e a oferta de condições para desenvolvimento da proposta de ação e coleta de dados com o público alvo da pesquisa, que são os professores do EMI.

Vale lembrar, como será detalhado a seguir, que a proposta do encontro foi pensada para contemplar contextos de formação continuada em serviço. O ambiente ofertado pela Formação Pedagógica de Docentes ampliou as possibilidades de reflexão sobre a formação

---

<sup>15</sup> O modelo de questionário aplicado aos professores do EMI que participaram do encontro está disponível no Apêndice D.

<sup>16</sup> O Curso de Formação Pedagógica de Docentes compõe um curso de formação de professores regulamento pelo MEC, em atendimento a LDB (9394/96) em seu artigo 63, inciso II. Tem como principal objetivo habilitar portadores de diploma de nível superior para o exercício da docência na segunda etapa do ensino fundamental, no ensino médio e na EPT.

docente e a integração curricular no EMI, na medida em que oportunizou o diálogo entre diferentes perfis de educadores. Assim, entre os sujeitos pesquisados encontram-se: professores do EMI; professores de outras modalidades de educação profissional; professores da educação básica e profissionais de diferentes áreas que buscam formação para atuar como professores.

O processo de análise de dados foi orientado pela abordagem qualitativa, de modo a favorecer a construção de uma leitura contextualizada do percurso de pesquisa. Foram adotados como procedimentos: a organização dos materiais e dados coletados; a tipificação e construção de categorias; e a interpretação seguida da retomada do processo de teorização (MINAYO, 1993; 2012). Vale lembrar, como destacam Martins e Lavoura (2018), que os processos de análise em pesquisas orientadas pelo materialismo histórico-dialético consideram o papel ativo do pesquisador na sua capacidade de realizar abstrações como instrumento central e determinante da análise e formulação teórica decorrente do processo de pesquisa.

A análise de dados está registrada nos próximos capítulos e foi dividida em três momentos: o primeiro deles diz respeito a uma análise inicial do percurso de implementação do produto educacional, no qual descrevemos o desenvolvimento de cada uma de suas etapas, analisando as fases de desenvolvimento do produto com o apoio da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1987; GASPARIN, 2012) e de estudos recentes da área de formação de professores (PIMENTA, 2012; RIOS, 2010), e está registrado no item 5 desta dissertação. É fundamental situar que foi a partir da análise do percurso de desenvolvimento do produto educacional que foi possível identificar as categorias requeridas para a discussão da sua validade, bem como a demanda por dados que explicitassem o contexto de formação e trabalho dos educadores do EMI, o que justificou a realização de entrevistas semiestruturadas. A avaliação da legitimidade de uma proposta de formação continuada de professores do EMI que se pautava pela Pedagogia Histórico-Crítica compõe um segundo instante da análise de dados; e o exame contextualizado do desafio da integração curricular compreende a etapa final de nossa análise; esses dois últimos momentos constam no item 6 do presente trabalho.

Assim, uma vez coletados os dados a partir da realização do encontro e das entrevistas semiestruturadas, organizamos os materiais tendo por objetivo responder a questão central da pesquisa e atender os objetivos específicos traçados. Na discussão sobre a validade do produto educacional, utilizamos os dados adquiridos por meio dos formulários de avaliação das etapas de desenvolvimento do “encontro de formação” e o relatório de pesquisa, onde registramos o trajeto de implementação do produto e as percepções dos participantes ao longo de todo processo. Diante dos dados e desafios apresentados, e considerando nosso referencial bibliográfico, elegemos como categorias para análise e discussão do nosso “encontro de

formação” os conceitos de *práxis* e pragmatismo.

Os dados obtidos através da resposta aos questionários iniciais, aplicados no dia do encontro de formação com sete professores do EMI, juntamente com as informações coletadas na realização de entrevistas com outros cinco docentes atuantes na modalidade, foram essenciais para avançarmos na discussão sobre os desafios e possibilidades da docência no currículo integrado, que é um dos objetivos específicos desta pesquisa. Com o intuito de atender a tais objetivos e situar nosso produto educacional no contexto do trabalho e da formação continuada de professores do EMI, organizamos os dados obtidos nesta fase em três categorias de análise:

1. A integração curricular enquanto técnica;
2. A relação teoria e prática docente no currículo integrado;
3. O trabalho docente no EMI no âmbito do trabalho capitalista.

A fim de assegurar o anonimato dos participantes do encontro, optamos por referirmo-nos a eles remetendo-os, quando das citações literais de suas falas, à sua classe profissional; por exemplo: Docente EMI; Docente EPT; Docente EB (para os docentes da Educação Básica). Além disso, usamos a abreviatura “P.O.A” – para designar profissionais de outras áreas.

Na análise dos questionários e entrevistas, além da descrição da área profissional, optamos por numerar os participantes quando necessário. Ex: Professor da área técnica 1; Professor da área técnica 2; Professora da área de Linguagens 1; Professora da área de Linguagens 2, e assim por diante.

#### **4.2 Elaboração e desenvolvimento da proposta de ação**

Diante da ausência de uma política ampla de formação continuada de professores do EMI, e compreendendo os desafios na implementação do currículo integrado, nossa proposta de ação busca configurar-se em alternativa para os professores das escolas técnicas que anseiam refletir de forma propositiva sobre a sua prática pedagógica.<sup>17</sup>

Convém retomar que o contexto instaurado pelo Decreto n. 5154/04 gerou um espaço específico de atuação docente, demarcado pela articulação entre formação básica e profissional. Assim, a efetivação da proposta do currículo integrado requer a promoção de intervenções no âmbito da organização curricular e da prática pedagógica, exigindo um esforço do professor do

---

<sup>17</sup> Podendo incorporar outros profissionais comprometidos com a EPT, como é o caso dos gestores, coordenadores e profissionais que ofertam apoio pedagógico aos docentes, bem como se destinar a educadores da educação básica, compondo uma alternativa para processos de formação de professores que busquem contemplar a formação integral dos estudantes.

EMI no sentido de compreender o papel da sua disciplina na formação integral do estudante, situação, muitas vezes, não contemplada nos processos de formação inicial dos professores do Ensino Médio e da EPT<sup>18</sup>. Esse contexto lhes tem imposto um problema de ordem metodológica, manifesto no imperativo da interdisciplinaridade.

No entanto, diante das bases conceituais que estruturam o currículo integrado e do seu compromisso político com a promoção de uma educação pública de qualidade para a classe trabalhadora, é possível inferir que tão importante quanto a escolha dos métodos é a consciência das finalidades que regem essa proposta. Desse modo, a intervenção que sugerimos, por meio do nosso produto educacional, defende um percurso de formação de professores capaz de gerar uma *práxis* educativa no EMI. Conforme já pontuamos em outro momento do texto, compreendemos que a apreensão da totalidade da proposta do currículo integrado por seus educadores demanda um processo que confronte sua prática social inicial, como professores do ensino médio ou da EPT, com os princípios e conceitos que estruturam o currículo integrado (expressos nos conceitos de trabalho como princípio educativo, politecnia e omnilateralidade).

Assim, apropriamo-nos da Pedagogia Histórico-Crítica com o objetivo de formular um modelo alternativo de formação de professores, que possa colaborar com a efetivação da integração curricular no EMI. Tendo isto em conta, tomamos por referência os trabalhos de Saviani (1987) e Gasparin (2012) para fundamentar nosso produto educacional. É válido apontar que, enquanto forma, nossa proposta de ação estrutura-se sob os moldes do que Gasparin (2012) definiu como “uma didática histórico-crítica”. A definição de cada fase do processo de formação de professores e a descrição das ações e conteúdos que o compõem foram sistematizados no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Organização do “Encontro de Formação de Professores: Integração Curricular no EMI” nos parâmetros da Pedagogia Histórico-Crítica**

| PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO  |                     |  |
|---|---------------------|--|
| Definição   | Ação                | Conteúdos  |
| Expressa a visão da totalidade empírica do sujeito ou grupo em formação e revela seus interesses de aprendizagem (SAVIANI, 1987). | Dinâmica: “A Teia”. | Percepções dos educadores sobre o currículo integrado e a concepção de formação omnilateral. |

(continua)

<sup>18</sup> A discussão sobre as fragilidades da formação dos docentes da EPT e do Ensino Médio foram abordadas no item 2 desta dissertação.

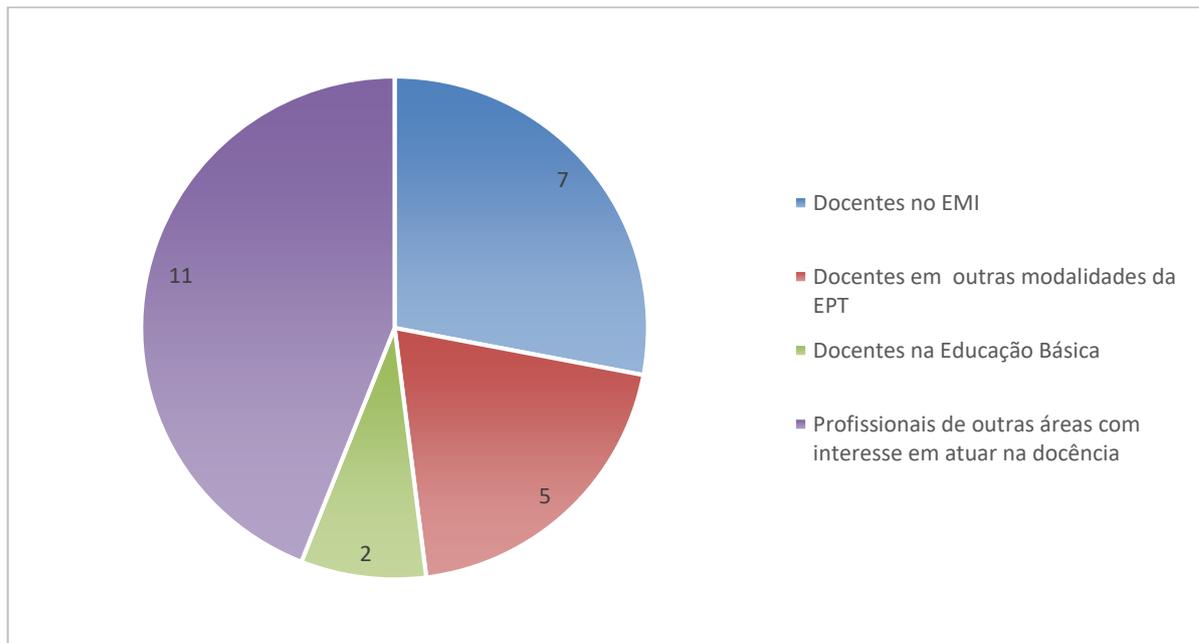
| <b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>   |  |   |
|--|--|---|
| <b>Definição</b>   | <b>Ação</b>  | <b>Conteúdos</b>  |
| Identifica os problemas colocados pela prática social dos sujeitos em formação no âmbito do tema em estudo. Permite detectar quais conhecimentos e conteúdos devem ser alvo de aprofundamento (SAVIANI, 1987; GASPARIN, 2012). | Roda de conversa   | Discussão sobre os problemas que perpassam o Ensino Médio Integrado e a materialização da proposta do currículo integrado nas dimensões: Conceitual; Histórica; Pedagógica; Operacional e Ético-Política. |
| <b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b>  |  |   |
| <b>Definição</b>   | <b>Ação</b>  | <b>Conteúdos</b>  |
| É o momento em que o sujeito em formação se apropria dos conteúdos e conceitos que regem o tema em estudo (SAVIANI, 1987).   | Exposição oral dialogada, leitura de textos e estudo dirigido.                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação omnilateral;</li> <li>• O trabalho como princípio educativo;</li> <li>• Politecnia;</li> <li>• Integração curricular.</li> </ul>                        |
| <b>CATARSE</b>   |  |   |
| <b>Definição</b>   | <b>Ações</b>   | <b>Conteúdos</b>  |
| Representa a síntese mental obtida pelos sujeitos através processo de formação (GASPARIN, 2012).   | Resposta às questões do estudo dirigido;<br>Confecção de planos de integração curricular (em grupos) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação omnilateral</li> <li>• O trabalho como princípio educativo</li> <li>• Politecnia</li> <li>Integração curricular</li> </ul>                              |
| <b>PRÁTICA SOCIAL FINAL</b>  |  |   |
| <b>Definição</b>   | <b>Ação</b>  | <b>Conteúdos</b>  |
| Manifesta a nova postura dos sujeitos mediante o conteúdo apreendido. Esse movimento contempla também a intenção e o compromisso de agregar a aprendizagem obtida à sua prática (SAVIANI, 1987; GASPARIN, 2012).               | Exposição dos planos de integração curricular  | Integração curricular no EMI.   |

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio da experiência gerada pelo “encontro de formação”, esperamos contribuir com novas ações e reflexões sobre a prática docente no EMI. A proposta, disponível no Apêndice A

desta dissertação e também na plataforma Educapes<sup>19</sup>, foi desenvolvida num câmpus do IFSP, em aulas do curso de Formação Pedagógica de Docentes, em dois encontros, com carga-horária de 2h30m, nos dias 28 de setembro e 5 de outubro de 2018. Inicialmente pensada para ocupar os espaços de formação continuada existentes dentro das escolas profissionais, nossa proposta de ação encontrou receptividade para ser implementada num espaço institucional. Nosso grupo de trabalho foi composto por 25 pessoas, educadores já atuantes no EMI e em outros cursos/modalidades da Educação Profissional e Tecnológica, além de bacharéis em diferentes áreas. No que diz respeito à atuação profissional dos participantes verificou-se uma grande heterogeneidade, como pode ser visualizado no gráficos a seguir:

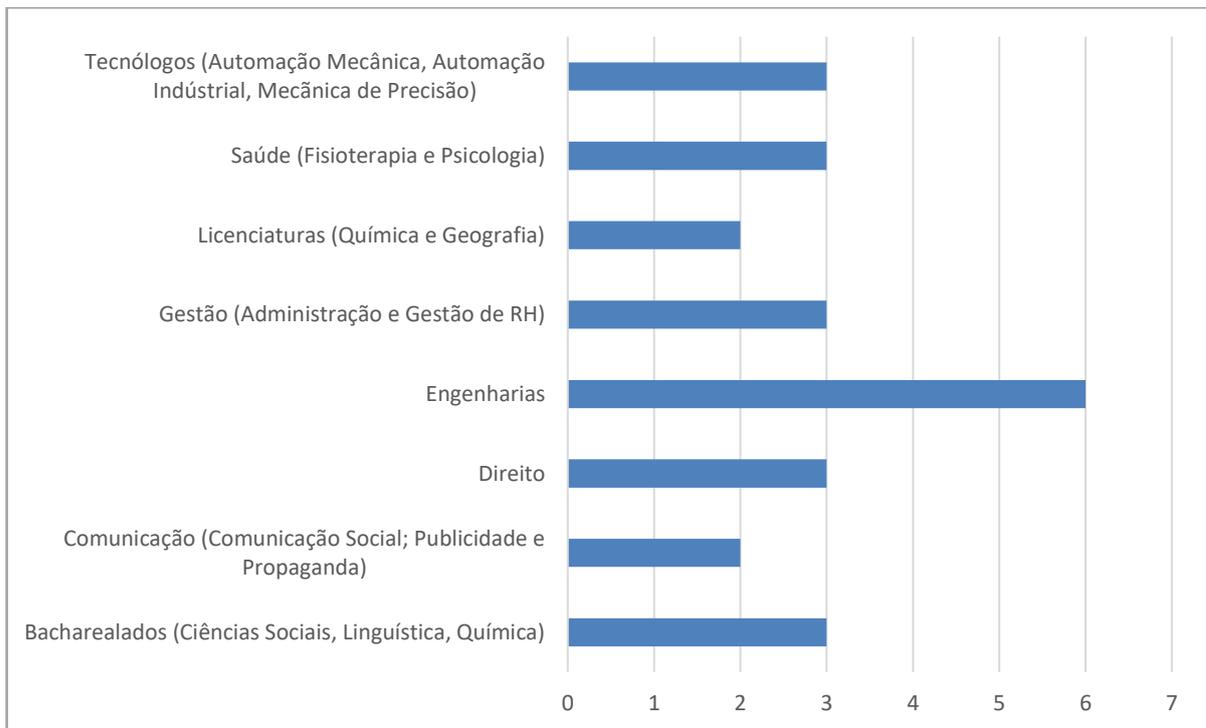
**Gráfico 1 – Perfil profissional dos participantes do “Encontro de Formação de Professores: Integração Curricular no EMI”**



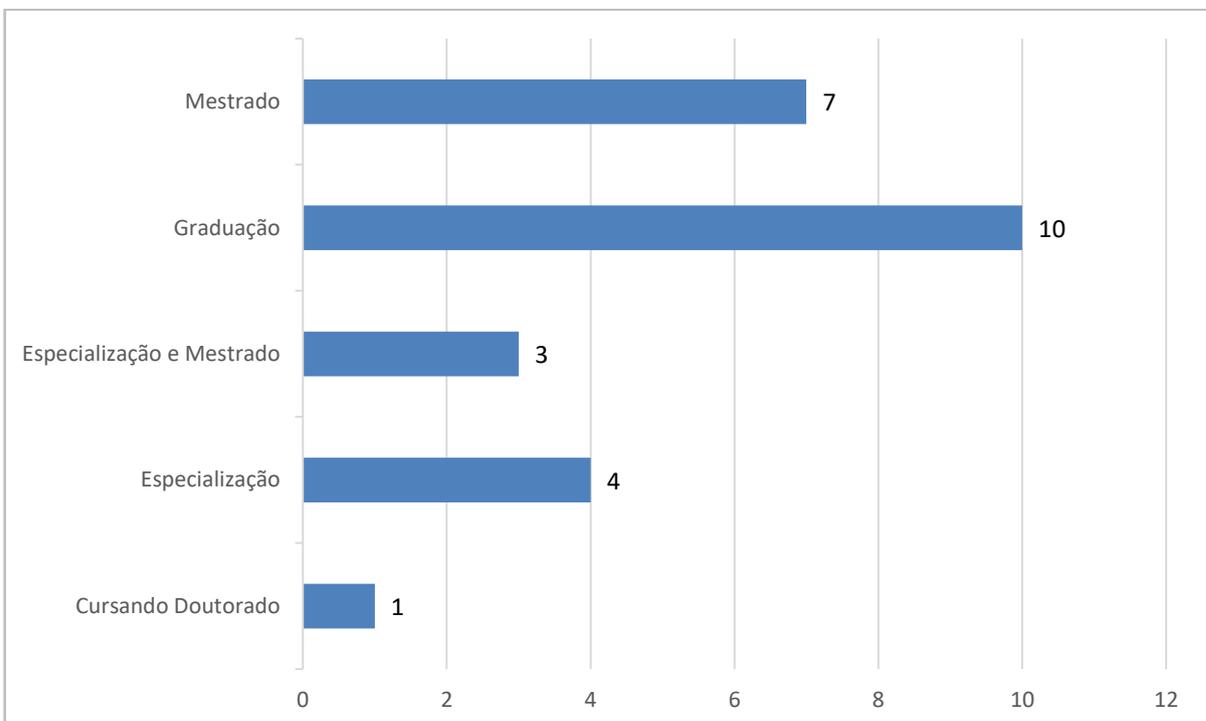
No que tange a formação acadêmica, o grupo apresentou grande diversidade nas áreas e níveis de formação. Vale ressaltar que os docentes responsáveis pela disciplina em que se deu a aplicação de nosso produto educacional participaram do encontro por também atuarem como professores do EMI (por essa razão, nosso grupo de trabalho possuía também dois professores licenciados).

<sup>19</sup> O link: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553815>> dá acesso ao produto educacional depositado no Portal Educapes.

**Gráfico 2 – Perfil acadêmico dos participantes do “Encontro de Formação de Professores: Integração Curricular no EMI” – Área de Formação Inicial**



**Gráfico 3 – Perfil acadêmico dos participantes do “Encontro de Formação de Professores: Integração Curricular no EMI” – Nível de Formação**



Destacamos que a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa em um curso de formação de docentes garantiu uma receptividade positiva à nossa proposta de ação. Se por um lado o contexto impôs limites na condição da oferta, restringindo a duração do encontro à disponibilidade do curso, por outro, assegurou um público disposto a participar - situação nem sempre encontrada na formação continuada em serviço, que em geral esbarra nas condições materiais de trabalho dos educadores e no seu consequente desgaste físico e mental.<sup>20</sup>

Assim, destacamos que o uso dos tempos e espaços obedeceu à condição da oferta, e não necessariamente às demandas da proposta. Compreendemos, porém, que cada um dos processos da Pedagogia Histórico-Crítica merece ser desenvolvido de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo em formação, bem como em atendimento as especificidades dos temas em estudo, sob o risco de perderem sua essência e funcionalidade. Entre os fatores que interferiram no percurso de desenvolvimento da proposta destacamos o preenchimento dos termos de consentimento e dos questionários prévios da pesquisa, situações que conferiram um tom burocrático aos minutos iniciais da vivência, além de ocupar tempo que, *a priori*, seria utilizado pelas atividades do encontro de formação. Vale destacar que, por se tratar do primeiro contato entre pesquisadora e participantes, a realização da dinâmica inicial se constituiu mais como um momento de expressão das percepções do grupo sobre o currículo integrado, compondo um evento de aproximação entre todos os presentes, contexto que, em razão da receptividade positiva da atividade pelo grupo, e da variedade de percepções e vivências a serem partilhadas (em razão da diversidade de áreas de atuação profissional e formação inicial dos participantes), acabou por tomar mais tempo do que o previsto.

Desse modo, a realização da nossa proposta formativa teve o trajeto e as atividades adaptadas às circunstâncias do campo de pesquisa<sup>21</sup>, já no decorrer do desenvolvimento da primeira etapa, de acordo com as percepções imediatas da pesquisadora, bem como na realização do segundo momento do encontro, que aconteceu uma semana depois, onde considerou-se o *feedback* dos participantes e os desafios sentidos pela pesquisadora no primeiro dia de atividades. Assim, é possível apontar que o desenvolvimento do encontro de formação não obedeceu a um percurso “linear”, sendo a dinâmica da sua materialização determinada pelas condições materiais do campo de pesquisa e pelas características e demandas apresentadas pelos participantes. As adaptações realizadas envolvem adequações na duração e formato das atividades, conforme buscamos descrever no quadro a seguir:

---

<sup>20</sup> Tal afirmação reflete as percepções e vivências da pesquisadora como pedagoga na rede pública de ensino.

<sup>21</sup> O que não impede o desenvolvimento da proposta nas condições em que ela foi planejada por outros sujeitos e grupos.

**Quadro 2 – Síntese das metodologias contempladas no planejamento e realização do “Encontro de Formação de Professores” – 1ª etapa**

| <b>Atividade 1 – Preenchimento do termo de consentimento e questionários prévios</b>   |   |
|--|---|
| <b>Tempo previsto:</b> 30 minutos  | <b>Tempo utilizado:</b> 40 minutos  |
| <p><b>Metodologia planejada:</b></p> <p>Apresentação da proposta do curso pela pesquisadora;</p> <p>Entrega dos formulários e questionários a todos os participantes;</p> <p>Preenchimento por todos os participantes.</p>   | <p><b>Adaptações:</b></p> <p>Incorporação de novas ações: retirada de dúvidas relativas aos questionários.</p>  |
| <b>Atividade 2 – Dinâmica: A Teia</b>  |   |
| <b>Tempo previsto:</b> 30 minutos  | <b>Tempo utilizado:</b> 1 hora  |
| <p><b>Metodologia planejada:</b></p> <p>Grupo organizado em círculo;</p> <p>Participantes respondem às seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual sua formação inicial?</li> <li>2. Qual sua relação com a EPT?</li> <li>3. Quais as contribuições da sua área de formação e/ ou de docência para a formação integral do estudante?</li> </ol> <p>Após a resposta, o participante arremessa o barbante para outro membro do grupo, que também responde aos questionamentos.</p> <p>Ao fim das participações, a pesquisadora relaciona a teia confeccionada (por meio do entrelaçamento do barbante e reunião das percepções sobre a EPT) com o conceito de omnilateralidade.</p> | <p><b>Adaptações:</b></p> <p>Duração da atividade: houve grande interesse dos participantes na socialização de suas vivências e percepções sobre a EPT.</p> <p>Conceitos enfatizados: além do conceito de omnilateralidade, a atividade oportunizou também a abordagem e introdução do tema integração curricular.</p>  |
| <b>Atividade 3 – Roda de conversa: problematização</b>   |   |
| <b>Tempo previsto:</b> 15 minutos  | <b>Tempo utilizado:</b> 5 minutos   |
| <p><b>Metodologia planejada:</b></p> <p>Grupo organizado em círculo;</p> <p>Participantes recebem trechos de textos sobre a docência no EMI e na EPT;</p> <p>A partir da leitura, questões são elaboradas pelo grupo, contemplando os desafios da integração curricular.</p> <p>Após a conclusão do processo são expostas as questões e dimensões que orientam o processo de formação (encontro), bem como as dimensões formativas que o compõem.</p>  | <p><b>Adaptações:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supressão de atividades: considerando o tempo existente para a realização do encontro, a quantidade de participantes e que a realização da atividade inicial permitiu a identificação de algumas questões problematizadoras por parte do grupo, a atividade de leitura e problematização dos trechos foi suprimida.</li> <li>2. No ato da exposição das questões elaboradas previamente pela pesquisadora, estabeleceram-se relações com pontos levantados no momento da dinâmica.</li> </ol> |

(continua)

| <b>INTERVALO: 15 MINUTOS</b>  |  |
|---|--|
| <b>Atividade 4 – Exposição oral dialogada do tema “formação omnilateral”</b>  |  |
| <b>Tempo previsto:</b> 10 minutos   | <b>Tempo utilizado:</b> 20 minutos   |
| <b>Metodologia planejada</b>  | <b>Adaptações</b>  |
| Exposição oral dialogada.<br>Recursos: exposição de slides  | Não ocorreram adaptações.  |
| <b>Atividade 5 – Estudo dirigido (síntese parcial)</b>  |  |
| <b>Tempo previsto:</b> 50 minutos   | <b>Tempo utilizado:</b> atividade não foi desenvolvida no encontro   |
| <b>Metodologia planejada</b>  | <b>Adaptações</b>  |
| Participantes divididos em grupos de 4 ou 5 membros realizam leitura de texto e respondem às questões propostas, estabelecendo relações entre teoria e prática docente. Ao término da tarefa, respostas e reflexões são socializadas. | Realocação da atividade: atividade foi destinada para casa, devendo ser realizada no intervalo (de uma semana) entre as duas etapas do encontro. |

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades da segunda etapa do encontro também sofreram alterações, como se evidencia no seguinte quadro:

**Quadro 3 - Síntese das metodologias contempladas no planejamento e realização do “Encontro de Formação de Professores” – 2ª etapa**

| <b>Atividade 1 – Retomada do processo de instrumentalização</b>  |   |
|--|---|
| <b>Tempo previsto:</b> 10 minutos  | <b>Tempo utilizado:</b> 10 minutos  |
| <b>Metodologia planejada</b>   | <b>Adaptações</b>   |
| Roda de conversa: com os participantes organizados em círculo, retomar e questionar a compreensão do conceito de formação omnilateral (discutido na primeira etapa do encontro e presente no texto disponibilizado para leitura prévia “em casa”). | Não foram necessárias   |
| <b>Atividade 2 – Exposição oral dos temas “trabalho como princípio educativo e politecnia”</b>   |   |
| <b>Tempo previsto:</b> 15 minutos  | <b>Tempo utilizado:</b> 40 minutos  |
| <b>Metodologia planejada</b>   | <b>Adaptações</b>   |
| Exposição oral dialogada.<br>Recurso: apresentação de slides   | 1. Recursos: a apresentação de slides foi substituída por material impresso composto por uma lista com os principais tópicos e referências sobre o tema e trechos de textos teóricos. Também foi utilizado o quadro negro para registrar conceitos e termos centrais à compreensão do tema em estudo. |

(continua)

|   |   |
|---|---|
|   | 2. Duração da atividade e incorporação de outras ações: o conceito de politecnia foi incorporado ao momento de exposição oral dialogada.  |
| <b>Atividade 3 – Dinâmica Painel Integrado</b>  |   |
| <b>Tempo previsto:</b> 30 minutos   | <b>Tempo utilizado:</b> ---   |
| <b>Metodologia planejada</b>  | <b>Adaptações</b>   |
| <p>Dinâmica “painel integrado”:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participantes são divididos em 4 grupos. Cada grupo recebe um texto para leitura.</li> <li>2. Após a leitura, os grupos são divididos, de modo que cada novo grupo contenha um representante de cada texto.</li> <li>3. Os membros do grupo socializam suas leituras e respondem questões propostas pela organização do encontro.</li> <li>4. Grupos socializam suas sínteses.</li> </ol> | <p>Atividade não foi realizada. O tema foi incorporado na exposição oral dialogada, em razão do risco de que a atividade demandasse mais tempo que o planejado e prejudicasse a composição dos planos de integração curricular.</p> |
| <b>Atividade 4 – Contato com experiências práticas</b>  |   |
| <b>Tempo previsto:</b> 15 minutos   | <b>Tempo utilizado:</b> 20 minutos  |
| <b>Metodologia planejada:</b>   | <b>Adaptações:</b>  |
| <p>Contextualização e identificação das semelhanças entre a proposta de uma escola politécnica e a experiência dos Colégios Vocacionais em São Paulo na década de 1960. Recursos: recortes do vídeo “Vocacional” de Toni Venturi.</p>   | <p>Incorporação de outras ações: ao fim da exibição, foi concedido espaço para que os participantes partilhassem suas percepções sobre a experiência do Colégio Vocacional.</p>   |
| <b>INTERVALO: 15 MINUTOS</b>  |   |
| <b>Atividade 5 – Confecção de Planos de Integração Curricular</b>   |   |
| <b>Tempo previsto:</b> 40 minutos   | <b>Tempo utilizado:</b> 40 minutos  |
| <b>Metodologia planejada:</b>   | <b>Adaptações:</b>  |
| <p>Organizados em grupos os participantes formulam planos de integração curricular que contemplem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tema de estudo;</li> <li>2. Disciplinas e dimensões do conteúdo;</li> <li>3. O trabalho como um princípio educativo;</li> <li>4. Ações e práticas pedagógicas;</li> <li>5. Compreensão do conteúdo.</li> </ol>   | <p>Incorporação de outras ações: retomada do conceito de trabalho como princípio educativo e mediação de dúvidas com os participantes.</p>  |

(continua)

| <b>Atividade 6 – Exposição dos planos de integração</b>   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <b>Tempo previsto: 25 minutos</b>   | <b>Tempo utilizado: 25 minutos</b> |
| <b>Metodologia planejada</b>  | <b>Adaptações</b>                  |
| Participantes organizados em círculo. Cada grupo expõe sua proposta de planejamento. Pesquisadora e participantes podem comentar/contribuir com as apresentações. | Não foram necessárias.             |

Fonte: Elaborado pela autora.

Convém situar que as adaptações enfrentadas pelo nosso campo de pesquisa (bem como por outros contextos em que se objetiva reproduzir nosso encontro de formação de professores), embora possam comprometer uma ou outra etapa do planejamento, não retiram da ação seu valor e legitimidade. A consideração das restrições contingenciais faz parte do processo. É na direção da revelação dos limites e potencialidades enfrentadas por nosso produto educacional, e de forma mais ampla, pela formação de professores da EPT que direcionamos nossa análise de dados, registrada nos próximos capítulos desta dissertação.

## **5. INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS**

Ao longo desse tópico realizaremos a descrição e a etapa inicial de análise da experiência de desenvolvimento do “Encontro de Formação de Professores: Integração Curricular no EMI”.

Nosso ponto de partida foi a prática social inicial dos participantes. Com o intuito de favorecer a expressão e socialização das suas percepções sobre a proposta do currículo integrado, propusemos uma dinâmica de caráter relacional, que exigiu que os sujeitos verbalizassem suas impressões e as confrontassem com as experiências de outros membros do grupo. Guiados pela orientação de se apresentarem, exporem sua formação inicial e defenderem as contribuições da sua área no processo de formação integral do estudante do EMI e/ou da EPT, cada participante contribuiu com suas experiências e conhecimentos prévios para a contextualização da nossa atividade. O momento também foi essencial para que pesquisadora e pesquisados se conhecessem, bem como para que o trajeto de formação fosse readequado, na medida em que também permitiu a apreensão das áreas interesse e de intervenção requeridas pelos participantes.

Convém mencionar que o ato de evocar a prática social inicial dos participantes, ao mesmo tempo que favorece a expressão da sua leitura da realidade, representa um convite na direção do seu desvelamento (GASPARIN, 2012). A partir desse movimento, tomado como ponto da partida, mas que perpassa todo o percurso da Pedagogia Histórico-Crítica, torna-se possível caminhar da compreensão sincrética dessa realidade para uma visão sintética, capaz de apreender o objeto em estudo na sua totalidade (SAVIANI, 1987).

No que diz respeito à formação de professores, tal evocação contempla também os saberes da docência adquiridos pela experiência desses sujeitos. Como destaca Pimenta (2012), a prática docente incorpora os “saberes da experiência”, refletindo as concepções sobre a docência construídas no percurso do educador como “ex-aluno”, bem como o desenvolvimento e transformação das mesmas, amadurecidas em seu cotidiano como professor. A autora chama atenção para a relevância de processos de formação que assumam esse ponto de partida, ressaltando a necessidade de que a reflexão transcenda a experiência inicial do educador.

A atividade mostrou-se eficaz como oportunidade de os participantes evidenciarem suas apreensões iniciais sobre a EPT e o currículo integrado de maneira articulada à sua experiência pessoal e profissional. Diante de um grupo heterogêneo, foi possível contrastar uma variedade de concepções e vivências sobre a educação profissional. Nesse sentido, alguns participantes

apontaram a percepção da dicotomia entre teoria e prática, identificando esse impasse mesmo em cursos profissionais desvinculados da educação básica; outros relataram a importância da experiência no campo de trabalho na sua motivação para ingressarem como docentes no ensino técnico: ao confrontarem sua formação inicial com a prática laboral, movimento que lhes permitiu melhor compreender o processo produtivo em sua totalidade, através da aquisição da destreza prática, identificaram as lacunas no seu processo de formação, percebendo-se agora portadores de um saber urgente em ser compartilhado.

A percepção de que o EMI possui uma especificidade no seu público alvo também foi mencionada. A adolescência, como fase caracterizada pelo potencial de atividade e resistência, demarca um contexto desafiador ao docente da EPT, uma vez que exige do estudante que projete a sua ação futura como trabalhador, demandando do educador que estimule esse movimento.

Houve também quem partilhasse suas apreensões quanto ao sentido formativo da docência no EMI: um docente de disciplinas da área técnica e de matérias do campo das exatas no currículo integrado relatou que, à medida que se viu forçado a estabelecer relações entre a disciplina técnica e o mundo do trabalho, reconheceu a carência de sentidos da disciplina de formação geral quando abordada apenas em sua dimensão teórica, bem como suas possibilidades de articulação.

No que diz respeito às relações entre educação e mundo do trabalho, não houve consenso acerca das funções sociais da EPT. Parte do grupo enfatizou a preocupação de que o processo formativo da educação profissional atendesse estritamente as demandas do mercado, enquanto outros apontaram a diversidade de relações existentes entre trabalho e educação, e a necessidade de se questionar uma oferta do EMI voltada apenas aos interesses mercadológicos para que a modalidade se efetive enquanto espaço de oferta de uma educação pública de qualidade.

Ponto comum nas falas dos participantes foi a percepção de que a formação integral carece da interação entre diferentes campos do saber. Isso pôde ser inferido através dos relatos dos participantes acerca das possíveis contribuições da sua área de formação no processo de formação integral do estudante. Na medida em que acessavam a contribuição das outras áreas, por meio dada verbalização dos colegas, o grupo não estabeleceu uma ordem hierárquica, ou mesmo uma relação excludente, configurando-se a percepção geral de uma relação de complementariedade entre as diferentes áreas do saber ali envolvidas na projeção da formação integral do estudante.

Isto posto, podemos afirmar que o contexto gerado através da dinâmica evidenciou uma série de conhecimentos sobre o tema em estudo pelos participantes do encontro. No entanto, a

simples exposição conjunta de tais saberes não permite que sejam travadas relações entre eles, ou mesmo que se origine uma compreensão ampla do assunto. Estabelecida a prática social, é necessário problematizá-la e instrumentalizá-la (SAVIANI, 1987).

**Figura 1 – Dinâmica “A Teia”**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Para tanto, é importante ressaltar que identificar “as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social” (SAVIANI, 1987, p.74) não se reduz a diagnosticar o que é do interesse imediato do sujeito ou grupo em formação; para além do empírico, convém que nos remetamos ao universo concreto onde o objeto em estudo se situa. Assim, o processo de problematização abarca também a discussão sobre problemas sociais mais amplos, desde que eles sejam requeridos para a compreensão global do tema estudado. Em consequência, tal processo deve evidenciar os conteúdos necessários para o aprofundamento das questões colocadas pela prática social (GASPARIN, 2012).

Como assinala Gasparin (2012), nesse momento, o sujeito em formação apreende o sentido da aprendizagem do tema proposto, não só em favor dos seus interesses pessoais, mas das necessidades impostas pela prática social em sua forma mais ampla, o que exige uma abordagem que contemple suas diferentes dimensões. Nessa direção, o autor sugere que os problemas sejam apresentados em forma de perguntas, envolvendo os tópicos e conteúdos requeridos pelo processo. Assim, a condução de uma proposta com esse perfil requer que as questões sejam previamente formuladas, podendo, entretanto, serem readequadas em função

das impressões levantadas na fase de discussão inicial, bem como das contribuições dos sujeitos ao longo do processo.

No caso do encontro, como as fases de abordagem da prática social inicial e da problematização ocorreriam no mesmo dia, a elaboração das questões se deu previamente pela pesquisadora, considerando a prática social mais ampla, levantada na pesquisa bibliográfica que subsidiou a construção da nossa proposta de ação. As questões e dimensões problematizadoras traçadas para o encontro de formação constam no quadro a seguir.

**Quadro 4 – Dimensões e questões problematizadoras**

| <b>Dimensões</b> | <b>Questões Problematizadoras</b>   |
|------------------|---|
| Conceitual       | O que é formação omnilateral? O que é politecnia? O que é a compreensão do trabalho como princípio educativo? Em que a proposta de integração curricular se distingue da noção de interdisciplinaridade?  |
| Histórica        | Como o ensino médio e a educação profissional se estruturaram ao longo da história da educação brasileira? A formação omnilateral sempre foi tomada como uma finalidade/possibilidade da educação escolar? Que fatores históricos tornam necessária a defesa de um currículo integrado no ensino médio?                                     |
| Pedagógica       | Integrar os conteúdos contribui com o processo de aprendizagem dos estudantes? Que desafios se impõem aos educadores nessa perspectiva?   |
| Operacional      | Como integrar os conteúdos? Como assumir o trabalho como um princípio educativo?  |
| Ético-política   | A proposta do currículo integrado se coaduna com o ideal de uma educação de qualidade para todos? Qual a concepção de educação e de sociedade que embasa essa proposta/discussão educacional? Com que grupos sociais o EMI e essa proposta de EPT se comprometem? O desenvolvimento da proposta demanda o compromisso político do educador? |

Elaborado pela autora.

As questões propostas foram apresentadas ao grupo numa roda de conversa. É válido mencionar que a densidade da atividade anterior, desenvolvida através da dinâmica “A teia”, também ofereceu condições para que algumas questões fossem postas no decorrer da

abordagem da prática social inicial, situação que, dado o escasso tempo disponível, fez com que optássemos por não intensificar essa fase do processo formativo.<sup>22</sup>

Na sequência, foram iniciadas as atividades de instrumentalização. Esse processo, como define Saviani (1987, p.74), é caracterizado pela apropriação “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. Corresponde, assim, a um trajeto formativo em que o conhecimento historicamente construído e acumulado sobre o tema em estudo é socializado, com o intuito de ser assimilado, recriado e incorporado pelos sujeitos (GASPARIN, 2012).

Nessa fase, o encontro de Formação comportaria, *a priori*, dois momentos: uma exposição oral dos conceitos centrais da proposta e uma atividade orientada de estudo, envolvendo uma leitura teórica e um estudo dirigido. Esperava-se, inclusive, por meio do registro das questões, encaminhar a experiência de formação para uma síntese parcial dos temas e conteúdos abordados nesse primeiro encontro. Contudo, as condições ambientais do desenvolvimento da proposta nos levaram a reduzir a atividade à exposição oral dos temas, com mediação dos slides, destinando as demais atividades para serem realizadas individualmente pelos participantes, em casa, na semana que antecederia o próximo encontro.

O objetivo desse primeiro momento do encontro de Formação era abordar o conceito de omnilateralidade e de formação omnilateral, finalidades últimas da proposta do currículo integrado. Pretendíamos também discutir aspectos centrais da organização do EMI e da sua proposta pedagógica, abarcando sua configuração legal, por meio do Decreto n. 5.154/04, e introduzindo a abordagem dos conceitos de trabalho como princípio educativo e politecnicidade itens que foram aprofundados na etapa seguinte do encontro.

Foi nesse sentido que se encaminhou a nossa mediação, através da exposição oral dialogada. Procuramos apresentar um discurso claro e objetivo, articulando os conceitos tratados com a prática pedagógica do docente da EPT. Assim, por exemplo, a discussão sobre a formação omnilateral envolveu sua contraposição à ideia de unilateralidade, ao mesmo tempo em que buscou evidenciar que a materialização da proposta pedagógica exige a exploração das

---

<sup>22</sup> Convém relatar que o desenvolvimento da dinâmica ocupou o dobro do tempo planejado, resultando em 1h de atividade. Considerando a riqueza da abordagem realizada na atividade e as problematizações ali ocorridas, bem como o tempo demandado pelo preenchimento dos questionários prévios da pesquisa e dos termos de consentimento, que também ultrapassou o planejado, optamos por não correr o risco de comprometer as demais fases requeridas pelo processo de formação. Desse modo, a atividade de problematização foi adaptada às condições do campo de pesquisa.

diversas faces e dimensões do conteúdo ou tema em estudo (o que pressupõe a interação entre diferentes áreas e disciplinas).<sup>23</sup>

Essa reflexão envolveu os “saberes pedagógicos” da docência, na medida em que objetivou, por meio da fundamentação teórica, fornecer subsídios teórico-práticos para o trabalho docente no EMI; ao propor a integração curricular como caminho, situou-a no âmbito de uma proposta pedagógica ampla e comprometida com a classe trabalhadora. Nesse sentido, no que compete à formação de professores, Pimenta (2012) esclarece que:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre a sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 2012, p. 28).

É válido ressaltar que, ao contemplar a dimensão prática, o processo formativo não deve ater-se ao imediato, dirigindo-se à compreensão da prática social em sua totalidade. Este deve ser o sentido atribuído pela fase da instrumentalização que, no caso da nossa pesquisa, perpassou os dois momentos do encontro, sendo retomada no início do segundo dia da atividade. Nesse segundo momento, buscamos retomar as reflexões já iniciadas e avançar na compreensão das noções de trabalho como princípio educativo e de politecnia. As ações desenvolveram-se através de uma roda de conversa mediada pela leitura de trechos do texto “O Choque Teórico da Politecnia” de Saviani (2003). Estabelecemos como meta para esse segundo dia de encontro desenvolver um percurso formativo que enfatizasse a formação omnilateral como finalidade do currículo integrado, apontando que entre os meios requeridos pela sua materialização encontram-se a compreensão dos conceitos de trabalho e politecnia pelos educadores da EPT e a efetivação de práticas de ensino mediadas pela integração curricular. Para dar uma dinâmica concreta à noção de integração curricular na perspectiva da politecnia, recorreremos a recortes do vídeo “Vocacional: uma aventura humana” (2011) que retrata uma aproximação da escola pública brasileira com os ideais do currículo integrado.

---

<sup>23</sup> Convém relatar que a atividade do estudo dirigido, destinada para realização no intervalo entre os encontros, teve como base a leitura de um texto de Marise Ramos, “O primeiro sentido da integração: a formação omnilateral” (RAMOS, 2008). Os questionamentos em torno do texto envolveram a percepção da especificidade do EMI, em comparação com outras modalidades de Ensino Médio e Educação Profissional, e a identificação das dimensões da vida humana que podem compor a formação do estudante do currículo integrado. Nas duas discussões, foi proposto que os participantes elaborassem respostas que incorporassem, além dos aspectos teóricos, suas experiências como estudantes no ensino médio e na EPT, e sua prática como docentes, movimento que pretendia gerar uma síntese mental dos temas trabalhados na primeira parte do encontro.

Objetivando que o processo de formação culminasse na elaboração do planejamento de atividades perpassadas pela integração curricular, não nos ativemos à discussão das metodologias mais adequadas, direcionando nossa reflexão para uma compreensão ampla da dimensão técnica da docência e suas articulações com a dimensão política do trabalho educativo no EMI. Uma vez que

[...] para que a práxis docente seja competente não basta, então, o domínio de alguns conhecimentos e o recurso de algumas “técnicas” para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade (RIOS, 2010).

Cumprido esse processo, encaminhamos o percurso no sentido da apreensão de como os participantes do encontro teriam se apropriado dos conteúdos e discussões propostos no decorrer da nossa atividade. A “catarse” constitui o momento em que se torna possível expressar uma nova compreensão da prática social, face à incorporação dos elementos explorados na fase de instrumentalização. Como define Saviani (1987, p.75), “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

Nos termos da ação pedagógica, Gasparin (2012) esclarece que é nesse momento que o sujeito apresenta a síntese construída por meio do processo de formação. No caso do encontro, esse movimento pôde ser notado no processo de avaliação da atividade, quando os participantes foram convidados a expressar em que medida o percurso formativo contribuiu com a sua prática pedagógica e, ainda, na elaboração dos planos de integração curricular.

A confecção dos planos de aula e projetos direcionados ao EMI, foi realizada em grupos e com o intuito de constituir uma reflexão teórico-prática que reunisse os elementos apresentados no processo de formação<sup>24</sup>. Para tal, a atividade implicava na elaboração de um planejamento que abarcasse os seguintes itens:

### Quadro 3 – Itens do Plano de Integração Curricular para o EMI

| ITEM                                | DEFINIÇÃO   |
|-------------------------------------|---|
| Tema de estudo                      | O que será estudado?  |
| Disciplinas e Dimensões do conteúdo | Que áreas e abordagens são necessárias para a compreensão plena desse conteúdo? |

(continua)

<sup>24</sup> Os planos de integração curricular confeccionados pelos participantes do encontro estão disponíveis no Apêndice B desta dissertação.

|  |   |
|--|---|
| O trabalho como um princípio educativo | Como as dimensões apontadas no item anterior contribuem com a compreensão plena do tema em estudo? Que relações estabelecem com o trabalho produtivo/ mundo do trabalho/ intervenção humana na realidade? |
| Metodologias                           | Que ações e práticas pedagógicas serão desenvolvidas? Como serão desenvolvidas?   |
| Compreensão do conteúdo pelo estudante | O que se espera que o estudante aprenda com esse processo?  |

Elaborado pela autora.

O processo de preenchimento dos quadros, ao mesmo tempo em que favoreceu a expressão das compreensões adquiridas pelo percurso de formação, também impulsionou o grupo a manifestar uma nova atitude prática diante do conteúdo apreendido no encontro. De um modo geral, não houve dificuldade dos participantes na escolha do tema, na identificação das dimensões do conteúdo e na escolha da metodologia. No entanto, o item “trabalho como princípio educativo” despertou algumas dúvidas, o que demandou a retomada do conceito com a mediação da pesquisadora, evidenciando o desafio de se romper com a lógica da pedagogia das competências.

Compreendemos que a socialização das propostas construídas pelos grupos criou um espaço para que os participantes expusessem sua compreensão da integração curricular no contexto do EMI. Era desejável que na construção dos planos, para além da reunião de diversas disciplinas, fosse travada uma relação com o mundo do trabalho que, na contraposição da lógica do mercado, o abarcasse como um princípio educativo, bem como que se assinalasse a formação integral do estudante como finalidade. No entanto, mais do que isso, os processos de elaboração e socialização dos planos de ensino fizeram emergir problemáticas que poderiam ser abordadas em novos processos formativos. Destacamos aqui a centralidade na escolha metodológica em detrimento da elaboração do objetivo de ensino e a presença do vocabulário da Pedagogia das Competências, contextos que foram percebidos em alguns dos planos apresentados. Esse cenário evidencia que a prática social mais ampla, onde se insere o EMI, é permeada por condicionantes sociais e históricos, e que a defesa da implementação do currículo integrado ultrapassa a discussão imediata da promoção da integração curricular, abarcando também as estruturas e fundamentos sob os quais se situam as práticas pedagógicas “empíricas”.

Na medida em que a elaboração e socialização dos planos de integração articulou elementos da pedagogia das competências aos princípios e fundamentos da EPT, na perspectiva da formação omnilateral, evidenciou não só a disputa por hegemonia no campo pedagógico mas, principalmente, a falsa similaridade entre a defesa de uma prática educativa que contempla

o trabalho como elemento formativo e emancipatório, e a reivindicação por formas educacionais que se dirijam à aplicabilidade de conceitos e conteúdos. Se a pedagogia das competências e a compreensão do trabalho como um princípio educativo convergem no reconhecimento da atividade prática como um elemento importante para a configuração de processos formativos dotados de significados, divergem entretanto em relação à finalidade social da educação e sua relação com o mundo do trabalho. Como assinala Ramos (2012), na pedagogia das competências a prática se constitui em finalidade e conteúdo de um processo educativo cujo objetivo é tornar o sujeito “competente”, na medida em que os elementos que compõem a sua formação possuem uma clara aplicabilidade. De outro modo, a compreensão do trabalho como um princípio educativo permite apreender os sentidos do trabalho em suas dimensões histórica e econômica (RAMOS, 2010); assim, a aprendizagem de uma profissão não se reduz à finalidade do percurso educativo, sendo o processo que articula os conhecimentos científicos à prática laboral, bem como tal articulação em si, o componente formativo de maior valor nessa “pedagogia”, uma vez que é apenas por meio de tal integração que se pode compreender, de forma consciente, o potencial de transformação do trabalho e, desse modo, reconhecer o caráter histórico da existência humana.

Isto posto, os desafios apontados na organização dos planos de integração revelam a linha tênue que separa a formação pelo trabalho e por competências, bem como a necessidade de que os processos de formação de professores para a EPT escancarem suas divergências. Tal situação permite compreender que os problemas de ordem conceitual que perpassam a efetivação da integração curricular não se limitam aos fundamentos que embasam a proposta do currículo integrado, envolvendo também a apreensão de teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Nesse sentido, é fundamental que a formação de professores contemple a relação entre forma e conteúdo, no âmbito da discussão sobre as finalidades da educação e das suas formas de desenvolvimento. O percurso de realização do encontro de formação nos permitiu compreender que a Pedagogia Histórico-Crítica poderia atuar, não só como instrumento de mediação dos processos de formação de professores, como elegemos em nosso produto educacional, mas também como seu conteúdo formativo<sup>25</sup>, sendo incorporado como elemento que pode estruturar as práticas de integração curricular, uma vez que compreende que a aprendizagem de um tema requer a apreensão de suas diferentes dimensões, comprometendo-se com a perspectiva da totalidade.

---

<sup>25</sup> Tema que desejamos explorar em novos estudos.

Por fim, considerando a prática social inicial do grupo, em que se evidenciaram a percepção da dualidade e fragmentação dos processos formativos na EPT e a ressaltada presença do atendimento ao mercado de trabalho como objetivo da modalidade, percebemos uma alteração qualitativa na relação dos participantes com o currículo integrado, através do percurso produzido pelo encontro de formação, uma vez que todos os grupos evidenciaram, na exposição de suas propostas, a compreensão de que, no currículo integrado, o estudo de um tema exige uma abordagem por meio de diferentes dimensões, e de que a noção de formação humana como possibilidade da formação profissional pode ser contemplada.

A prática social final é o ponto de chegada do processo formativo, momento do percurso em que o sujeito em formação evidencia sua apropriação dos conteúdos trabalhados e ao mesmo tempo assinala a postura prática desenvolvida em decorrência dessa aquisição (GASPARIN, 2012). Como era esperado, não foi possível aferir se de fato ocorreu a apreensão plena da proposta do currículo integrado pelos participantes, seja pela densidade da temática, seja pela brevidade da experiência desencadeada pelo encontro de formação. Apesar de desejável, não existem mecanismos que nos possibilitem identificar se a postura manifesta pelos grupos no momento de encerramento do encontro será de fato transposta para sua prática social enquanto docentes e futuros docentes da EPT. De todo modo, dada a natureza do método que adotamos, acreditamos que

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 1987, p.76).

Tais compreensões, longe de invalidar a proposta de ação efetivada no “Encontro de Formação de Professores: Integração Curricular no EMI” apontam que a mera apresentação da nossa proposta não responde nosso problema de pesquisa; sua conclusão exige uma análise aprofundada dos dados coletados pela experiência de formação em confronto com as percepções que educadores atuantes no EMI possuem sobre os desafios da integração curricular na perspectiva da politecnia.

## 6. LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO EMI

Compreendemos, assim como Moura (2007), que a formação de professores para o EMI se configura ação pedagógica que, em sua totalidade, abarca exigências didáticas, políticas e pedagógicas, articuladas à função social da EPT, que já não se atém ao atendimento das demandas do mercado, à medida que incorpora a noção de trabalho como um princípio educativo.

Assim, ao sugerir a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria orientadora e mediadora da formação de docentes do EMI, procuramos avançar na configuração de um modelo crítico de formação de professores.

Como já mencionado em outros momentos do texto, a formação de professores se configura historicamente centrada no domínio dos conteúdos específicos da área de ensino do educador. Esse modelo, identificado como modelo dos conteúdos culturais cognitivos, como pontua Saviani (2009), foi predominante na formação de professores secundaristas no Brasil, influenciando diretamente a formação dos educadores da educação profissional.

Na mesma direção, Diniz-Pereira (2008) aponta a existência de modelos hegemônicos e contra-hegemônicos de formação docente, situando a possibilidade de configuração de contextos críticos para a formação de professores. Ao questionar a lógica da racionalidade técnica, demarcada por uma concepção de docência que se encerra na execução de regras científicas e pedagógicas, Diniz-Pereira (2008) aponta os modelos críticos de formação docente como alternativa, uma vez que estes assumem como objetivo a configuração de uma docência historicamente localizada e intrinsecamente política. Nessa perspectiva:

a educação, e mais especificadamente, a formação docente, é historicamente localizada - ela acontece contra um contexto sócio histórico hegemônico e projeta uma visão de futuro que esperamos construir; é uma atividade social - com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual; é intrinsecamente política - afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo - e finalmente, é problemática - seu propósito, a situação social que ela modela ou sugere o caminho, cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ela trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ela dá forma (CARR; KEMIS apud DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 144).

Isto posto, pretendemos, a partir da análise do percurso e dos dados coletados no desenvolvimento do nosso encontro de formação de professores, avançar nas reflexões sobre a formação e o trabalho dos educadores do EMI. Para tanto, dividimos a análise em dois momentos, a análise do encontro de formação contextualizada no referencial da Pedagogia

Histórico-Crítica, através da qual defendemos a legitimidade da proposta de ação apresentada em decorrência da nossa hipótese de pesquisa<sup>26</sup>; e a análise do confronto desses dados iniciais com as percepções de professores que atuam com o currículo integrado, o que se fez necessário pelas condições impostas pelo campo de pesquisa, que não nos permitiu interagir, de imediato, com o campo de trabalho dos professores do EMI.

### **6.1 A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de professores do EMI**

Como já mencionado, nossa proposta de ação estruturou-se orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica. A partir das contribuições de Saviani (1987) e Gasparin (2012), buscamos estabelecer um percurso formativo que confrontasse a prática social de educadores do EMI com os fundamentos do currículo integrado, contemplando a especificidade e a articulação dos seus marcos político e pedagógico.

A legitimidade da nossa proposta de ação se confirma, para além da argumentação do seu referencial teórico, na sua consumação. A análise dos dados coletados no desenvolvimento do encontro de formação aponta para a sua receptividade pelos participantes e seu impacto positivo na promoção de reflexões sobre o trabalho docente no currículo integrado, o que, como examinaremos a seguir, não o livra de eventuais inconsistências.

De início, convém esclarecer que o percurso formativo tinha por intenção oportunizar que os participantes estabelecessem novas reflexões sobre a proposta do currículo integrado; articulando os conceitos centrais da proposta à prática educativa, e trocando experiências com outros educadores. A partir desse trajeto, objetivamos gerar novas compreensões sobre as possibilidades de articulação das disciplinas no EMI.

Na avaliação dos participantes<sup>27</sup>, apesar da heterogeneidade do grupo, houve um consenso de que o ampliar dessas reflexões só foi se tornando possível na medida em que teoria e prática pedagógica também se articularam, processo que foi contemplado com mais ênfase na elaboração dos planos de ensino e na sua socialização com o grupo (nas fases da catarse e da prática social final), o que aponta para a validade da nossa proposta de ação, bem como para a legitimidade de incorporação do referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica no planejamento e condução de ações de formação com educadores do currículo integrado. A

---

<sup>26</sup> Nossa hipótese sobre “como a formação continuada de professores do EMI pode contribuir com a construção de projetos e práticas de integração curricular norteadas pelo princípio educativo do trabalho” consistia na adoção de um percurso de formação continuada que articulasse as bases conceituais do currículo integrado ao trabalho docente no EMI.

<sup>27</sup> O modelo de avaliação utilizado se encontra no Apêndice C da dissertação.

análise inicial dos dados, objetivando a validação do nosso produto educacional, exigiu que as percepções dos participantes do encontro de formação fossem organizadas em duas categorias: a formação docente como *práxis* e a formação docente pelo pragmatismo, que serão detalhados nos tópicos a seguir.

### **6.1.1 A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação docente como *práxis***

Desenvolver um processo formativo voltado para educadores do EMI, com o intuito de articular sua base conceitual à prática educativa, requeria um projeto que assumisse a politecnicidade não só como conteúdo, mas também como forma. Os conceitos de *práxis* e politecnicidade convergem em relação à sua origem, as teses marxistas, e finalidade, a busca pela compreensão da realidade em sua totalidade. Ambos os conceitos assumem como imperativo a unidade entre teoria e prática, e compreendem o trabalho humano como principal atividade em que se manifesta essa articulação.

A Pedagogia Histórico-Crítica, estruturada sob a noção de prática social, ao incorporar o método dialético, encaminha-se na direção da *práxis* na medida em que, por meio dos processos de problematização, instrumentalização e catarse, visa desenvolver um processo de análise que conduza a uma visão de totalidade e, ao mesmo tempo, permita ao sujeito projetar sua ação de forma consciente e transformadora na realidade melhor compreendida. Nesse sentido, Saviani (1987, p.77) situa que, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação se configura como “mediação no seio da prática social”, ou seja, não se restringe a tomar a prática social como ponto de partida ou de chegada, mas sim procura nela se imiscuir.

Na mesma direção, o “Encontro de Formação de Professores: Integração Curricular no EMI”, ao se orientar pela Pedagogia Histórico-Crítica, buscou desencadear um movimento que permitisse a apreensão plena da proposta do currículo integrado por educadores do EMI, e a sua consequente intervenção nesse meio. Os relatos dos participantes após a conclusão de todo o percurso formativo indicam que a experiência gerada pelo encontro permitiu a integração entre as dimensões teóricas do currículo integrado e as possibilidades de atuação docente nesse contexto. Os participantes sinalizaram, inclusive, que tal relação é condição para a projeção de ações de integração curricular no EMI.

No entanto, é fundamental destacar que tal percepção só foi possível mediante a conclusão de todo o percurso formativo. A avaliação da primeira etapa do encontro expressa que número representativo de participantes julgou a experiência, na sua forma inconclusa,

insuficiente no alcance dos objetivos propostos, em especial no que diz respeito ao estabelecimento de relações entre teoria e prática no currículo integrado.

No processo de avaliação, estabelecemos quatro itens para análise dos participantes. Na conclusão de cada dia de atividade, os educadores indicaram se o encontro:

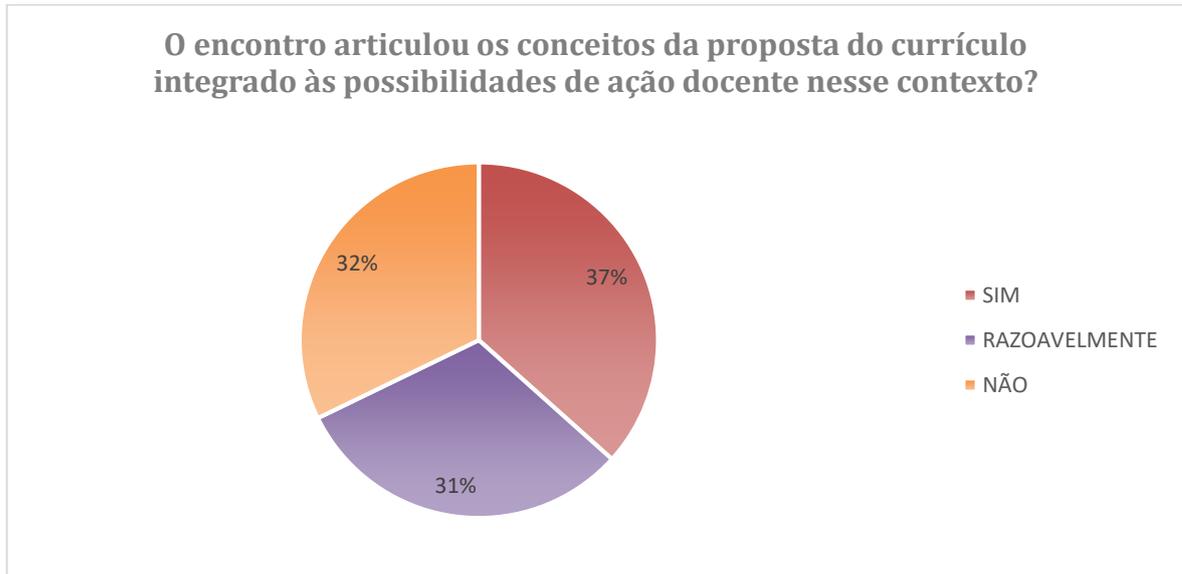
1. Oportunizou novas reflexões sobre a proposta do EMI.
2. Articulou os conceitos da proposta do currículo integrado às possibilidades de ação nesse contexto.
3. Favoreceu a troca de experiências e de percepções sobre a atuação docente no contexto do EMI.
4. Favoreceu novas compreensões sobre as possibilidades de articulação das disciplinas do EMI.

Assim, buscamos compreender se novas reflexões haviam sido promovidas através do encontro, bem como se as atividades propostas favoreceram a troca de experiências entre eles. Na primeira etapa do encontro o item 1 “Oportunizou novas reflexões sobre a proposta do currículo integrado” foi avaliado em: Sim 81%; e Razoavelmente: 19%. Já o item 3 “Favoreceu a troca de experiências e de percepções sobre a atuação docente no EMI?” foi avaliado em: Sim 62%; Razoavelmente: 19%; e Não: 19%. Tais dados apontam para a validade das atividades selecionadas, tanto em seus aspectos teóricos, dizendo respeito às mediações da pesquisadora e escolha de textos e materiais que compuseram o processo de problematização e instrumentalização, quanto nos aspectos mais circunstanciais como na adoção de uma atividade do tipo “dinâmica” como ponto de partida, situação que propiciou a troca de experiências e a partilha de saberes prévios pelos participantes, de modo interativo. Em função das respostas obtidas nesses dois itens, entendemos que através desses dois caminhos (as reflexões e as trocas de experiências) os participantes puderam avançar no contato com o tema da integração curricular na perspectiva da politecnia.

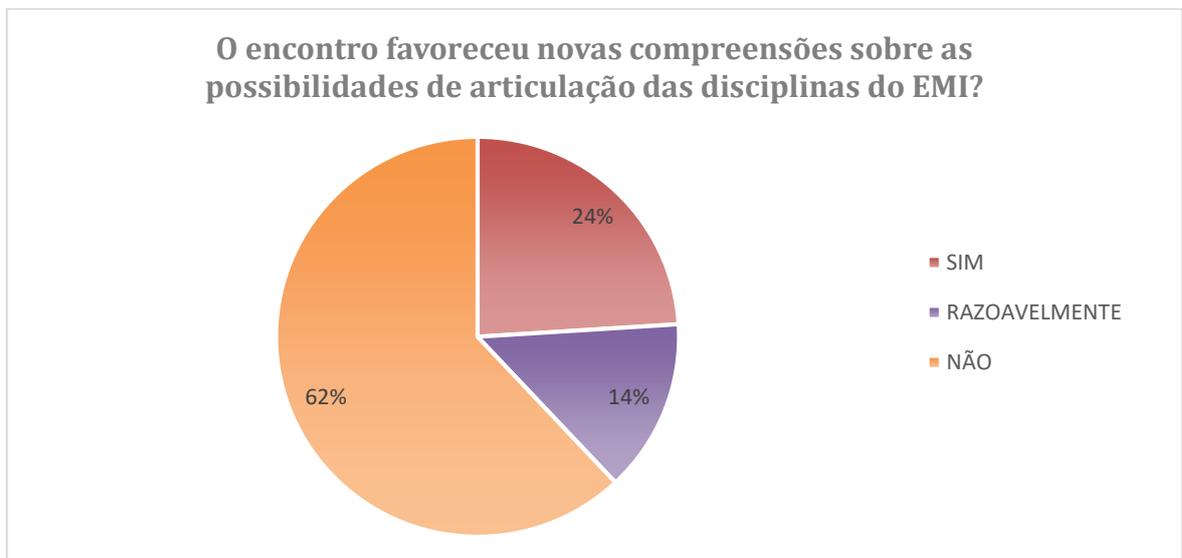
Nos itens 2 e 4, avaliamos se o percurso proposto permitiu aos participantes que articulassem os conceitos do currículo integrado às possibilidades de ação docente, e se o trajeto oportunizou novas compreensões sobre o processo de integração curricular no EMI. Os últimos dados permitem compreender de que forma nossa proposta contemplou a relação entre teoria e prática no currículo integrado.

Observando os objetivos específicos da pesquisa, descritos na introdução dessa dissertação, centramos nossa análise nos itens 2 e 4 do questionário de avaliação.

**Gráfico 4 – Avaliação 1º etapa do encontro – Item 2**



**Gráfico 5– Avaliação 1º etapa do encontro – Item 4**



Lembramos que a primeira etapa do encontro procurou enfatizar o conceito de formação omnilateral. Além de apreender a prática social inicial dos participantes em relação ao EMI e à EPT, objetivamos definir a omnilateralidade como finalidade formativa do currículo integrado. Nesse sentido, como já relatado, partimos das representações da prática social dos participantes na direção do seu desvelamento, no sentido da construção de uma visão ampla e contextualizada sobre a integração curricular. Para tanto, o percurso de problematização e instrumentalização recorreu a uma abordagem teórica, o que gerou nos participantes certo desconforto diante da expectativa de que as atividades oferecessem uma solução ao problema da integração das

disciplinas no currículo integrado, o que não poderia se dar apenas a partir do cotejamento de suas percepções iniciais com a base conceitual do EMI.

Essa avaliação foi registrada pelos participantes nas fichas de avaliação, nas quais pudemos encontrar manifestações como *“poderia ser mais explorado, com exemplos mais minuciosos”* (P.O.A); *“senti falta de falar mais sobre isso”* (P.O.A) – ao responderem o item que abordava a articulação dos conceitos com as possibilidades de ação no currículo integrado. O item “pontos negativos” apresentou também queixas em relação à apresentação dos slides que, para alguns participantes, deveriam conter *“menos textos”* (Docente EPT) e serem *“mais chamativos”* (P.O.A); houve também quem assinalasse que *“a parte teórica ficou cansativa em alguns momentos”* (P.O.A); situação que levou alguns professores a sugerirem que era necessário *“incentivar mais a participação dos alunos e mostrar mais exemplos”* (P.O.A).

Tais relatos, mais do que apontarem para a inadequação do uso da teoria como instrumento para a apreensão das possibilidades de integração curricular no EMI, evidenciam que a teoria, isoladamente, não transforma a realidade. É a sua composição enquanto *práxis*, encaminhando-se no sentido da mediação da prática social, que lhe atribui sentido (prático) e lhe permite contribuir com o trabalho humano e com as transformações por ele provocadas. Nessa direção, Vázquez (1968) destaca que, por mais propositiva que seja, por mais que desencadeie reflexões, percepções e formulação de hipóteses, uma teoria, em si mesma, não é transformadora. Para o autor:

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e atividade prática transformadora se insere o trabalho de educação das consciências, organização dos meios materiais e planos concretos de ação; como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Neste sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1968, p. 206-207).

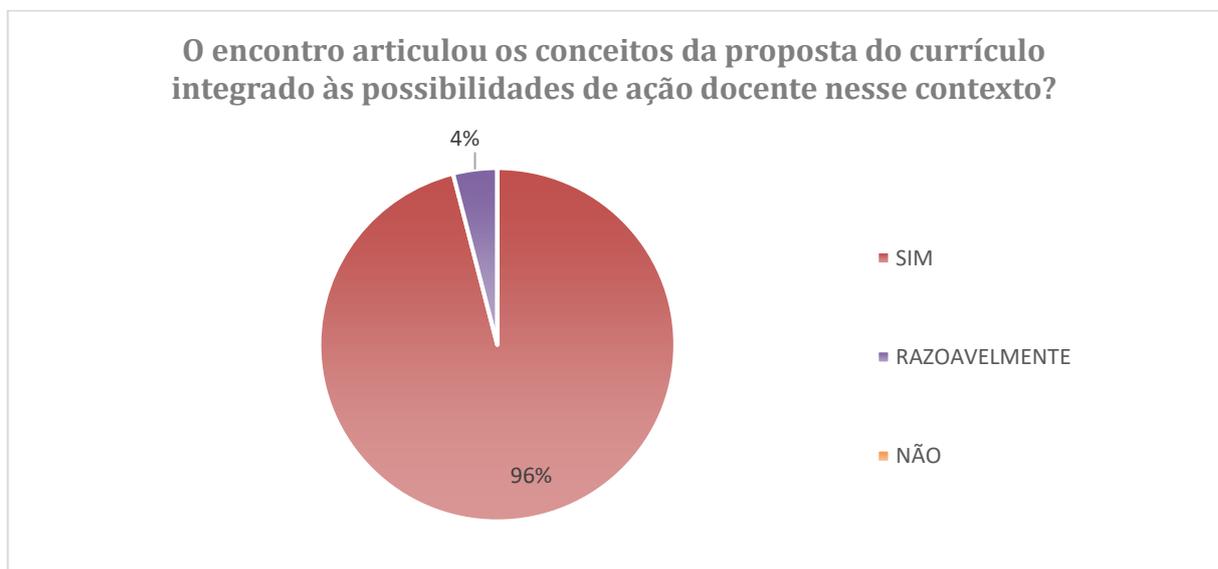
Foi a intencionalidade da “mediação” que tentamos imprimir às atividades teóricas do encontro. Tal orientação não passou despercebida, já na primeira etapa, à percepção de alguns dos participantes. No que diz respeito às articulações entre a teoria e a prática no currículo integrado, houve sinalizações de que as atividades propostas evidenciaram *“que deve haver uma melhor articulação entre as áreas e disciplinas”* do EMI; o que teria sido contemplado, durante a exposição teórica, em especial, quando a pesquisadora *“mostrou um exemplo do direito ambiental”* (Docente EPT). Houve quem relatasse, ainda, que tal articulação teria se

manifestado “no fechamento da palestra, ao apresentar um pouco da justificativa embasada no método, e indicar um exemplo de atividade para o próximo encontro” (Docente EMI). Já no que diz respeito à compreensão do processo de integração, esse primeiro momento do encontro foi apontado como um espaço de contextualização e introdução ao assunto, e não, efetivamente, de sua aprendizagem plena.

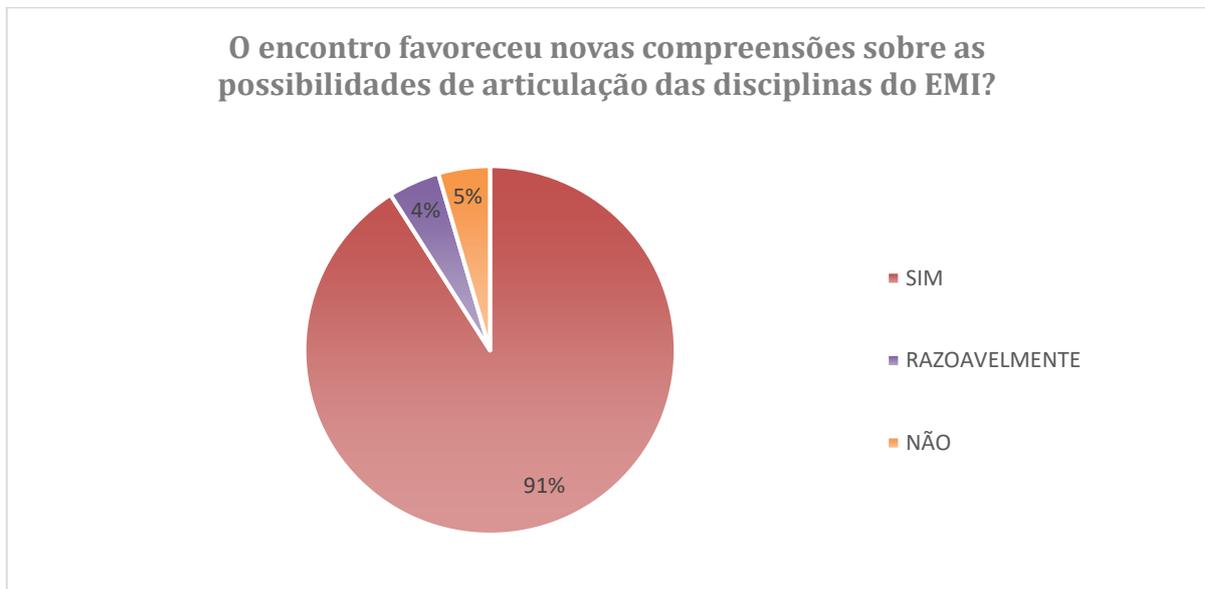
É válido ressaltar que o percurso formativo só pôde ser contemplado em todas as suas dimensões após a conclusão de sua segunda etapa. Tal qual ocorre com as fases da proposta traçada na Pedagogia Histórico-Crítica, o trajeto que conduz da síncrese à síntese demanda ações que favoreçam a análise do objeto em estudo, processo que requer a apreensão de suas determinações e o processamento de abstrações decorrentes de tal apreensão. No caso do encontro, para além das ações desencadeadas em sua primeira fase, exigia-se a retomada do processo de teorização (instrumentalização), a incorporação e conversão de tais elementos no sentido da prática educativa – através da construção de planos de integração (catarse) e a expressão da compreensão e nova postura “prática” dos participantes diante da integração curricular, a partir da socialização dos planos construídos (prática social final).

Esse caráter “prático” do segundo momento do encontro, na medida em que não se desarticulou da teoria, favoreceu que os participantes do encontro avançassem na compreensão da integração curricular em sua totalidade. Essa apropriação, como já mencionado, fica nítida na avaliação final do encontro. No que diz respeito à relação entre a teoria e a prática do currículo integrado, as percepções dos participantes podem ser evidenciadas pelos seguintes gráficos.

**Gráfico 6 – Avaliação final do encontro – Item 2**



**Gráfico 7 – Avaliação final do encontro – Item 4**



A análise desses dados permite retomar a atividade prática enquanto elemento que contribui não só para a transformação do meio, mas para a modificação da nossa compreensão da realidade. Nessa direção, podemos recorrer ao sentido educativo do trabalho, segundo o qual, ao intervir na realidade através da atividade prática (que é trabalho), o homem não só transforma o mundo, mas também a si mesmo, educando-se (SAVIANI, 2007b). Transpondo tal compreensão para a esfera da formação de professores, podemos dizer que a incorporação de elementos práticos nas ações de reflexão sobre o trabalho educativo, mais do que impor modelos e metodologias, oportuniza aos sujeitos em formação um exercício de reelaboração da sua atividade prática; no caso da proposta do encontro, por meio de um movimento teórico-prático. Desse modo, compreendemos o potencial da atividade (prática) em demonstrar “nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade concreta” (VÁZQUEZ, 1968, p.186).

Na perspectiva da *práxis*, a prática se situa como fundamento e finalidade da teoria, uma vez que dela emerge e a ela se destina. A prática é fundamento da teoria, na medida em que “determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁZQUEZ, 1968, p.215); e finalidade, quando a teoria se adianta à prática, influenciando o desenvolvimento de uma atividade que ainda não existe. Desse modo, como situa Vázquez (1968), teoria e prática estabelecem uma relação de íntima vinculação e mútua dependência.

No caso do currículo integrado, os elementos teóricos que compõem a proposta refletem teorias e implementações anteriores à efetivação do EMI, referentes às experiências educativas

socialistas e à projeção de uma escola unitária, bem como à defesa de um currículo global e interdisciplinar. Tais formulações ousam antecipar, como ideal, uma prática educativa integrada, não só através da articulação de disciplinas e entre currículo da formação básica e profissional, mas pela apreensão do trabalho em seu sentido educativo.

Verificou-se que os participantes do encontro avaliaram como positiva a reunião de tais elementos, identificando na unidade entre teoria e prática um requisito para a compreensão ampla da proposta do currículo integrado. Podemos dizer, a partir das respostas dissertativas dos participantes, que o desenvolvimento de uma atividade prática foi determinante para que fossem concebidas formas de materialização da proposta do currículo integrado.

#### **Quadro 6– Síntese das respostas dissertativa ao item 2 - avaliação final do encontro**

| <b>Em que medida o encontro articulou os conceitos da proposta do currículo integrado às possibilidades de ação docente nesse contexto?</b>  |
|--|
| Através da elaboração de um plano de ensino. (Docente EMI)   |
| Através da contextualização teórica e da discussão do trabalho em grupo. (Docente EMI)   |
| À medida que sugeriu situações para colocarmos em prática os conceitos. (Docente EPT)  |
| A prática de elaborar um plano de ensino com colegas de outras áreas possibilitou essa reflexão sobre o Ensino Médio Integrado. (Docente EB) |
| Na medida em que demonstrou ser possível a integração das diversas disciplinas tendo em vista o desenvolvimento do sujeito. (P.O.A)          |
| Articulou sim, principalmente na parte prática do segundo encontro. (P.O.A)  |
| Na medida em que deu para ver como os outros grupos pensam. (P.O.A)  |

Elaborado pela autora

As frases selecionadas na composição do quadro exposto acima evidenciam a relevância do desenvolvimento de atividades de caráter prático em percursos de formação de professores que têm por objetivo favorecer o desenvolvimento de novas ações e percepções pelos participantes. O mesmo pôde ser percebido na análise do item 4 da avaliação, onde os participantes acentuaram o papel da interação com os pares na compreensão da integração curricular no EMI. Desse modo, podemos inferir que, tão importante quanto o exercício prático mediado pela contextualização teórica, foi a troca de experiências oportunizada no momento da sua realização e socialização.

**Quadro 7 – Síntese das respostas dissertativas ao item 4 – avaliação final do encontro**

| <b>Em que medida o encontro favoreceu novas compreensões sobre as possibilidades de articulação das disciplinas do EMI?</b> |
|---|
| Com integrantes de outras áreas tivemos novas articulações. (Docente EMI)   |
| Sim, através das exposições dos trabalhos e planos elaborados. (Docente EMI)  |
| Através das apresentações dos grupos e das intervenções em relação às apresentações. (Docente EMI)                          |
| Principalmente através da exposição do planejamento feito pelo grupo de alunos. (Docente EPT)                               |
| A prática de elaborar um plano de aula com colegas de outras áreas possibilitou essa reflexão sobre o EMI. ( Docente EB)    |
| Na integração das diferentes disciplinas e conceitos gerais. (P.O.A)  |
| Com o material apresentado, podemos analisar melhor o sistema de funcionamento do ensino médio integrado. (P.O.A)           |

Elaborado pela autora.

É válido mencionar que as discussões no campo da formação de professores já reconhecem o confronto com as experiências práticas que compõe o contexto escolar como um elemento formativo. As linhas de pesquisa que defendem a formação de um professor reflexivo apontam que “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”. (PIMENTA, 2012, p.29).

Isto posto, é importante apontar que, na conclusão do nosso encontro de formação”, 82% dos participantes concordaram que as atividades realizadas contemplaram a troca de experiências e de percepções entre os participantes, o que, segundo nosso entendimento, contribuiu para que 91% dos participantes afirmassem que puderam avançar nas suas reflexões sobre o currículo integrado, considerando todo o percurso formativo.

Entendemos que o conjunto dos dados aqui expostos apontam para a validação do nosso produto educacional, em especial, quando consideramos sua inserção na lógica da *práxis*. Ao objetivar a materialização de uma escola de ensino médio pautada pela politecnia, estabelecemos um percurso formativo voltado para a reunião dos princípios norteadores da proposta com o trabalho pedagógico por ela requerido, buscando desse modo estimular nos sujeitos responsáveis pela sua implementação, educadores e futuros educadores da EPT, a

compreensão e o compromisso com a proposta política e pedagógica do currículo integrado. Para tanto, o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica foi adotado como meio, a partir do qual buscamos articular, através de uma proposta de formação de professores, os agentes, as finalidades e as ações exigidas pela efetivação plena do EMI.

Como já indicamos em outro momento do texto, não é possível aferir de que modo nossa proposta de ação poderá desencadear um movimento teórico-prático para além da realização da própria pesquisa. Contudo, compreendemos que a proposta se legitima na medida em que estimula uma compreensão da noção de currículo integrado que nos mostra que *“podemos e devemos trabalhar juntos para formar sujeitos inteiros”* - como relatou um dos participantes da pesquisa em seu relatório de avaliação.

Ademais, considerando o contexto de desenvolvimento da pesquisa; o histórico da EPT e da formação de seus professores, bem como as perspectivas educacionais que se anunciam no momento de fechamento dessa pesquisa, julgamos necessário avaliar a validade da nossa proposta de ação adotando com categoria de análise o conceito de pragmatismo.

### **6.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação docente pelo pragmatismo**

Vázquez (1968, p.212) esclarece que, enquanto a práxis compreende a unidade entre teoria e prática e reconhece como verdadeiro o conhecimento fruto da totalidade abarcada por essas duas dimensões, o pragmatismo “reduz o prático ao utilitário, com o que acaba por dissolver o teórico no útil”. Nessa percepção, teoria e prática convivem como opostos. Demarcado por um caráter eminentemente prático, o pragmatismo prioriza uma “prática sem teoria, ou com o mínimo dela”. É possível identificar traços do pragmatismo em correntes e políticas educacionais voltadas para a formação de professores; aparecem nitidamente nas políticas desenvolvidas ao longo da década de 1990, quando acentuou-se uma concepção de docência centrada no “saber fazer” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Tal viés se manifesta na oferta de capacitações, treinamentos e “reciclagens”, e na qualificação de agentes multiplicadores de novas metodologias de ensino; ações que têm por intuito assegurar a aplicabilidade de técnicas e métodos úteis ao enfrentamento dos problemas educacionais gerados pela democratização da escola pública, num contexto carente por políticas sociais. São atividades com esse perfil que têm ocupado os espaços de “formação continuada em serviço” dos professores em detrimento de políticas que assegurem, por exemplo, sua

qualificação em licenciaturas e a continuidade de seus estudos a nível de pós-graduação *stricto-senso*.<sup>28</sup>

Isto posto, convém esclarecer que a escolha dessa categoria como mediação da análise da viabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica na formação de professores se dá com o intuito de apontar a incoerência em requerê-la no atendimento pragmático das demandas de operacionalização da integração curricular por educadores do EMI, posto que, como repetimos diversas vezes, tal corrente pedagógica se pauta no método dialético.

Tais apontamentos se fazem necessários em função da percepção dos participantes de que a abordagem da temática da integração curricular, nos moldes propostos em nosso encontro de formação, demandava “mais tempo”. A necessidade de mais tempo apareceu como justificativa nos casos em que se apontou que o percurso formativo não favoreceu novas reflexões sobre o currículo integrado, e foi mencionada entre os pontos negativos do encontro, bem como no item “sugestões”. Os participantes identificaram que, apesar da validade da experiência, seu desenvolvimento de forma “aligeirada” comprometeu sua qualidade. Isso fica evidente em alguns relatos, inclusive de educadores já atuantes no EMI, como no exemplo a seguir: “... o tema necessita de um tempo maior, o encontro foi muito interessante, mas o tempo é fundamental na questão” (Docente EMI).

A análise desse dado poderia se restringir à questão da densidade da proposta do currículo integrado. Contudo, faz emergir a percepção de que um processo de formação de professores comprometido com a construção de uma visão de totalidade sobre a integração curricular no contexto do EMI, quando adequado aos moldes da “capacitação”, adotando um viés pragmático, tem o alcance de suas finalidades prejudicado, dada a sua submissão à lógica formal.

Como já mencionado, a Pedagogia Histórico-Crítica atém-se à lógica dialética, o que implica no reconhecimento de que a apreensão da realidade em sua forma concreta requer a análise de suas múltiplas determinações. Em termos didáticos, esse processo favorece não só a apropriação de um conteúdo, mas da realidade onde este se insere e a qual ajuda a compor, percurso que se estabelece a partir do reconhecimento das contradições, e da abstração e incorporação dos conhecimentos inerentes ao objeto em estudo (WACHOVICZ, 1989). De outro modo, a prática educativa calcada na lógica formal “implica uma correspondência direta e mecânica entre os vários níveis de compreensão e intervenção na realidade” (SAVIANI, 1989,

---

<sup>28</sup> Moraes (2016) faz essa discussão ao analisar as políticas educacionais, implementadas nos anos 1990, voltadas para a formação de professores para o uso de tecnologias.

p.7), o que leva ao risco de gerar análises lineares e imediatistas, incapazes de apreender o objeto em sua totalidade.

Nessa direção, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) questionam o sentido da didatização da Pedagogia Histórico-Crítica, mencionando os riscos de reducionismo de uma proposta educativa que adote os processos de problematização, instrumentalização e catarse como etapas estanques de uma sequência formativa. Para os autores, é fundamental que a Pedagogia Histórico-Crítica não seja tomada como um procedimento, sendo o seu papel o de orientação e fundamentação da prática educativa.<sup>29</sup>

Um percurso formativo que se proponha a ser orientado pelo método dialético, mais do que buscar referências na escolha de estratégias e procedimentos, deverá se colocar à procura de fundamentos para a sua estruturação e desenvolvimento. Assim, é fundamental destacar que, apesar da Pedagogia Histórico-Crítica incorporar a prática social como ponto de partida e de chegada, não estabelece nela a sua instância principal, sendo o movimento compreendido entre a *síncrese* e a *síntese* o contexto central da sua atuação.

Isto posto, é importante ressaltar que, ao invés de objetivar uma mudança imediata de postura em decorrência da aplicação de um conhecimento adquirido, a Pedagogia Histórico-Crítica tem por finalidade desencadear um movimento educativo comprometido com a compreensão da totalidade, situação que não se esgota na apreensão dos conhecimentos científicos que subjazem ao tema em estudo, nem na sua incorporação, abarcando também sua assimilação enquanto elemento de transformação social. No entanto, convém ressaltar que tal transformação não possui apenas o status de “finalidade”, situando-se também enquanto “meio”, dado o sentido educativo do trabalho e a compreensão da educação enquanto *práxis*.

Assim, ao estabelecer como meta o desenvolvimento de uma “nova postura prática” mediante a aquisição dos conhecimentos por ela requisitados, a formação de professores assume o risco de instituir-se de forma pragmática e, ao recorrer à Pedagogia Histórico-Crítica na condução desse processo, ficaria passível, à luz dos próprios fundamentos desta pedagogia, a críticas por apropriação simplificada e inadequada, como bem apontam Marsiglia, Martins e Lavoura (2019).

Entendemos que não foi com esse sentido que o “Encontro de Formação de Professores” se apropriou da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que adotou como objetivo favorecer uma compreensão ampla e contextualizada da integração curricular no EMI. Ademais, é válido ressaltar que, planejado nos moldes traçados por Gasparin (2012), o encontro assumiu uma

---

<sup>29</sup> Os autores realizam a crítica ao trabalho de Gasparin (2012), um dos referenciais adotados na elaboração do nosso produto educacional.

forma não linear, demarcada pela interação das fases que compõem a proposta; o que pôde ser contemplado na mediação da pesquisadora durante todo o percurso, bem como na identificação de novos problemas vinculados à prática social de integração no currículo integrado, explicitados na exposição dos planos de ensino.

A análise dos planos de ensino construídos pelos participantes identificou, para além das possibilidades de compreensão das finalidades do currículo integrado (representadas na perspectiva da formação integral) e das demandas do trabalho educativo na promoção da integração curricular (expressa na identificação das dimensões que compõem um dado conteúdo), as limitações do encontro de formação na promoção de uma abordagem que também contextualizasse a escolha de metodologias coerentes e, em especial, que contemplasse a concepção do trabalho como um princípio educativo e a lógica da formação por competências. Questões que, se incorporadas ao contexto de trabalho dos educadores do EMI num processo amplo de formação, poderiam ser retomadas a partir de novas problematizações, instrumentalizações e catarses, mas que na aligeirada “aplicação do produto educacional” deixaram lacunas importantes na compreensão concreta do currículo integrado.

Assim, podemos inferir que o desenvolvimento de uma proposta de formação de professores mediada pela Pedagogia Histórico-Crítica, mas que adote uma orientação estritamente pragmática, não pode ser considerada “válida” posto que, nessas circunstâncias, ou se descaracteriza o método dialético, formalizando-o, ou se fragiliza a proposta formativa, ao não lhe fornecer condições adequadas de desenvolvimento, impedindo-a de arcar com seu compromisso com a totalidade.

A partir das reflexões desencadeadas pela análise dos dados gerados no processo de desenvolvimento do encontro de formação, foi possível identificar a validade da Pedagogia Histórico-Crítica na mediação de percursos formativos que incorporem a *práxis* como elemento central da formação de professores. Na medida em que a análise nos permitiu identificar os problemas gerados pela tentativa de adequação da nossa proposta a moldes relativamente pragmáticos, evidenciamos que a efetivação do percurso formativo por nós defendido, não se encaixa em formatos como os de “workshop” ou “capacitações”, tendo em vista que tal contexto reduz as possibilidades de sua efetivação, bem como compromete a sua finalidade.

Desse modo, questionamos se o melhor espaço para a promoção de reflexões sobre a integração curricular não seria o próprio campo de trabalho dos educadores, discussão que desenvolveremos no próximo item.

## 6.2 Desafios da docência no EMI

Como buscamos descrever até o momento, a docência no EMI se desenvolve num campo permeado por desafios que envolvem questões pedagógicas, históricas, conjunturais, políticas e formativas. Para além da busca de estratégias de integração entre área técnica e propedêutica, configura-se um quadro complexo de reivindicações em torno dos requisitos para a efetivação de uma prática educativa que articule trabalho e educação, movimento que, se limitado às discussões sobre formação de professores, não contempla a totalidade das condições de implementação do currículo integrado.

Como já mencionado, o EMI tem como cenário principal da sua oferta pública a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, contando assim com o espaço “privilegiado” dos IFs<sup>30</sup>, tendo como agentes os professores da carreira EBTT. Este contexto assegura condições aparentemente ideais para a materialização do currículo integrado.

No que diz respeito às especificidades da carreira EBTT, é válido mencionar que em tal carreira o exercício da docência é compreendido como uma atividade ampla que envolve ações de ensino, pesquisa e extensão. Tomando por exemplo o contexto do IFSP, a regulamentação do trabalho docente na EPT contempla também as atividades de administração e representação, além da participação em formações continuadas.

Conforme estabelece a Resolução 109/2015, as atividades de ensino são compostas pela regência de aulas, atividades de organização e de apoio ao ensino. No âmbito da organização do ensino, situam-se tarefas de planejamento (individual e coletivo), bem como de correção de atividades avaliativas dos estudantes, já as atividades de apoio ao ensino compreendem o atendimento dos estudantes, a realização de atividades de recuperação paralela, a realização de orientações em trabalhos de conclusão de curso e a participação em bancas e, em especial, a participação em reuniões pedagógicas com outros docentes. As atividades de pesquisa vinculam-se à elaboração, coordenação e orientação de projetos de pesquisa, o mesmo ocorrendo com as atividades de extensão. Já as ações de administração e representação envolvem o exercício de cargo de direção (situação que desvincula o servidor da regência de aulas), ou de funções gratificadas, bem como a participação em comissões, conselhos e colegiados. (BRASIL, 2015).

---

<sup>30</sup> Os Institutos Federais contam com estrutura física adequada, possuem laboratórios equipados, internet e biblioteca, ofertam bolsas de apoio estudantil em diferentes modalidades, entre outros. Condições infelizmente muito distintas das enfrentadas pelas escolas públicas de ensino médio do país.

De acordo com a referida resolução, a formação continuada compreende a participação em cursos, congressos, seminários e grupos de estudo, considerando também as atividades de “treinamento” institucional e de formação em serviço desenvolvidas no próprio Câmpus.

Nesse contexto, a jornada de trabalho dos professores EBTT é composta pelas atividades de ensino (regência de aulas, organização do ensino e apoio ao ensino) acrescida da “complementação de atividades”. No caso das jornadas de 40 horas semanais, a carga horária destinada à regência de aulas, chega no máximo a 16 horas. As atividades de organização do ensino devem ter carga horária idêntica à exercida em sala de aula, enquanto as atividades de apoio ao ensino devem compreender no mínimo 3 horas semanais, sendo 2 horas em reuniões pedagógicas. O restante da carga horária é organizada pelo educador, que formula um Plano Individual de Trabalho Docente, inserindo atividades de pesquisa, extensão, administração ou representação e/ou de formação continuada.

Na análise da Resolução 109/2015, chama atenção o fato das atividades de formação continuada situarem-se fora do âmbito das atividades de ensino. Do mesmo modo, a compreensão de que as atividades de planejamento e de discussão pedagógica não compõem iniciativas formativas para o docente, mas apenas de “organização ou de apoio ao ensino”, nos permite questionar o entendimento da instituição acerca do potencial educativo de tais espaços e atividades para os seus professores.

Nessa direção, considerando nosso problema de pesquisa, julgamos necessário ouvir educadores atuantes no EMI com o intuito de compreender os limites e possibilidades do trabalho e da formação docente no desenvolvimento da integração curricular. Para tanto, utilizamos as respostas dos questionários aplicados aos professores do EMI que participaram do encontro de formação, um total de sete educadores, e realizamos entrevistas semiestruturadas<sup>31</sup> com outros cinco professores do IFSP, docentes do EMI no mesmo câmpus em que realizamos o encontro de formação (mas que não participaram do desenvolvimento da nossa proposta de ação). Assim, reunimos aqui as percepções de 12 educadores do EMI, representantes de disciplinas da formação geral das ciências humanas e das ciências exatas, e professores de disciplinas da área técnica que lecionam em cursos integrados das áreas de automação e química.

Do diálogo com os educadores, emergiu a percepção de que é necessário: questionar o sentido da integração curricular enquanto técnica; refletir sobre a dicotomia teoria-prática na docência no currículo integrado; e situar o trabalho docente no EMI no âmbito do trabalho

---

<sup>31</sup> O roteiro utilizado na condução das entrevistas e o modelo de questionário aplicado aos professores se encontram no Apêndice E desta dissertação.

capitalista, para assim avançarmos na compreensão do fenômeno da integração curricular no sentido da sua totalidade.

### 6.2.1 A integração curricular enquanto técnica?

Por meio da resposta ao questionário prévio que antecedeu o desenvolvimento do nosso produto educacional, bem como ao longo da participação nas entrevistas, os educadores apontaram, ao relatar os desafios que perpassam a docência no EMI, a percepção de que alguns dos entraves na implementação da proposta do currículo integrado relacionam-se à dimensão técnica da docência<sup>32</sup>.

Tal compreensão pode ser inferida a partir de relatos que indicam que, na medida em que se compreende que a proposta do currículo integrado cria uma modalidade específica de ensino médio e de EPT, percebe-se também que demanda uma atuação docente particular.

Na verdade, o que a gente observa é que existe ainda uma falta de amadurecimento do corpo docente para trabalhar a integração de fato. Eu me incluo nessa, como um docente que tem essa dificuldade. (...) Existe um fator nessa análise como professor, que eu não citei, mas que eu acho muito importante que é o fato de que o professor não sabe de fato ainda... é um processo que ele ainda tá aprendendo. Não sei se eu falei isso em algum ponto da gravação, mas eu acho um ponto importante de ser frisado: o professor também não sabe como fazer a integração, é um processo no qual ele está aprendendo a fazer (Professor da área técnica – 1).

A fala citada, além de evidenciar que o exercício da docência na modalidade requer um saber específico do professor do EMI (saber esse não contemplado no seu processo de formação como bacharel ou licenciado, nem na sua experiência como aluno ou educador do ensino médio ou da EPT), destaca o potencial do campo de trabalho como instância educativa. Se o professor está “aprendendo a fazer” a integração, aprende no próprio exercício da docência.

Nessa direção, há também a fala de um outro educador da área técnica, que ao responder se conhecia a proposta pedagógica do currículo integrado afirmou: “*Conheço de forma superficial, o pouco que conheço é decorrente das discussões e apresentações realizadas aqui no campus*” (Professor da área técnica – 2).

Destacamos, então, o papel das atividades de formação e as reuniões pedagógicas que compõem a jornada de trabalho dos educadores do EMI como um espaço decisivo na organização do trabalho educativo no currículo integrado. Convém situar, no entanto, que tais

---

<sup>32</sup> Para Rios (2010), a dimensão técnica da docência envolve os conteúdos conceituais, comportamentais e atitudinais, que são objeto das práticas de ensino e suas formas de construção e reconstrução com os estudantes.

atividades não são “acessórias” ao trabalho docente, na verdade, lhes são intrínsecas, posto que nem o exercício da docência se restringe a regência de aulas, nem a regência de aulas dispensa preparação e reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Enquanto processo de reflexão e reorganização do trabalho educativo, os espaços de formação pedagógica, ao centrarem-se na materialização da integração curricular, não devem, contudo, restringirem-se ao caráter interdisciplinar das práticas educativas. Por mais que essa iniciativa tenha a finalidade de reunir área técnica e propedêutica, sua abordagem descontextualizada hospeda o risco de não contemplar as especificidades político-pedagógicas do currículo integrado. Como relata uma educadora de disciplina da área de Linguagens:

Nos últimos anos a gente teve umas duas reuniões, uma perto do planejamento e outra pra esclarecer o que seria feito. E, se não me engano, uma outra pra ter um feedback. Mas não foi uma “formação”, certo? Eu vi mais no sentido de algo como “vamos institucionalizar a proposta”, sabe? Mas em forma de projeto... Eu não posso criticar, porque é importante a gente ter iniciativa... e se não começa dessa forma, não começa nunca... (Professora da área de Linguagens - 1 )

Visualizamos assim que, na ausência de uma política ampla de formação de professores para atuação no EMI, a apropriação da carga-horária dos educadores através de reuniões pedagógicas por vezes adota como eixo os procedimentos e estratégias de ensino, e nem sempre desenvolve um processo de reconstrução e/ou apropriação desses instrumentos de maneira coerente com as bases conceituais da integração curricular na EPT.

Esse contexto se justifica, para além do questionamento da vontade política dos educadores que conduzem esses processos de formação, pela própria gênese da proposta do currículo integrado que, como pontuamos em outro momento do texto, remete a concepções educacionais preocupadas com a formação integral dos sujeitos mas que, em si mesmas, não apreendem a totalidade das relações sociais onde tais sujeitos se inserem<sup>33</sup>, eximindo a prática pedagógica da sua natureza histórico-crítica. Nesse sentido, é sempre válido lembrar que

A proposta de integração que defendemos incorpora elementos das análises anteriores, mas vai além dessas, ao definir de forma mais clara as finalidades da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias se constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. (RAMOS, 2012, p. 115)

---

<sup>33</sup> Nos referimos aqui à citação de Marise Ramos (2012) no item 2 dessa dissertação, quando apontamos que o termo integração curricular não remete a uma construção teórica brasileira e mencionamos as contribuições de Santomé e Bernstein, destacando que a configuração do currículo integrado no EMI reflete as demandas da nossa realidade social.

Assim sendo, podemos dizer que a projeção e o planejamento da prática educativa no EMI, quando recorre à lógica da interdisciplinaridade e da “pedagogia de projetos”, deve fazê-lo de forma associada ao exercício de uma ação didática também integradora (FRIGOTTO; ARAUJO, 2015), o que pressupõe a apreensão da proposta do currículo integrado em sua dimensão conceitual e ético-política.

No relato dos educadores do EMI sobre suas experiências na integração curricular, percebe-se a manifestação de certa insatisfação por não conseguir promover de forma efetiva a unidade entre método (interdisciplinaridade) e proposta pedagógica (currículo integrado) no desenvolvimento das práticas de ensino; situação contemplada na fala de uma educadora em seu relato de uma atividade envolvendo o tema “Arte Contemporânea” a partir da fotografia, conteúdo que ela pretendia desenvolver de forma integrada com as áreas de Química, Física e Mecânica:

Teve alguma integração com o pessoal da área técnica, da mecânica, eles ajudaram na confecção do revelador caseiro... então assim, mas eu não considero que isso é um “currículo integrado”, eu considero que isso é um trabalho interdisciplinar... apesar que eu não consegui tudo que eu queria através desse trabalho, né? Eu consegui algumas poucas intervenções, de alguns professores... a gente foi no laboratório de Química, o professor de Química ajudou a gente lá, com os reagentes e tal... então a gente conseguiu alguma interdisciplinaridade, mas não tão efetiva. (...) Eu até nem considero muito que eu fiz como uma interdisciplinaridade, eu considero mais tipo uma “pedagogia de projetos”, entende? Você trabalha com um tema central e todo mundo coloca um pouco da sua disciplina...e também eu considero que a pedagogia de projetos ela foge muito da concepção do currículo integrado. (Professora da área de Linguagens – 2)

Falas como a exposta acima, evidenciam que, embora os desafios de implementação do currículo integrado se manifestem na esfera pedagógica através das práticas de ensino, suas raízes remetem a problemas de ordem estrutural e conceitual. Nessa direção, podemos compreender que não basta identificar na interdisciplinaridade uma estratégia potencialmente integradora, se as finalidades dessa integração ainda não configuram um projeto coletivo. Além disso, é fundamental a organização do trabalho docente para que a articulação entre as áreas e disciplinas se desenvolva de forma efetiva. Sem o atendimento dessas exigências, a prática educativa no EMI tende a não transitar da interdisciplinaridade para a integração.

A questão das metodologias, presente na fala da professora que aponta a incoerência do uso da “pedagogia de projetos” no desenvolvimento do currículo integrado, impõe-se como uma discussão necessária. Nesse sentido, Frigotto e Araújo (2015) indicam que tão importante quanto a escolha dos meios didáticos é a sua contextualização. Para os autores, é necessário

ressignificar os procedimentos de ensino disponíveis, para que de fato eles possam servir à formação dos estudantes na perspectiva da omnilateralidade. Assim, a identificação da não neutralidade das estratégias pedagógicas e da sua historicidade requer um movimento de apropriação e articulação entre os meios de ensino e as finalidades pedagógicas, situação que, conforme assinala o autor, demanda uma atitude docente integradora.

Na mesma direção, Kuenzer (2001) esclarece que articular trabalho e educação exige, além do compromisso do educador na escolha das metodologias, a adequada seleção dos conteúdos. A autora atenta para o fato de que a relação entre estratégias e conteúdos de ensino é complementar; no entanto, destaca que a escolha dos meios deve atender às exigências dos conteúdos e, ambos, à formação integral do estudante.

Diante do exposto, podemos considerar que os desafios na implementação do currículo integrado se manifestam na esfera técnica da docência, embora nela não se esgotem. Isso se deve à questão da docência, em si, não se configurar limitada à dimensão técnica, abarcando outras dimensões (RIOS, 2010)<sup>34</sup>, bem como ao fato do EMI possuir um estatuto político e pedagógico específico. Nessas condições, as dificuldades na materialização do currículo integrado transcendem a discussão metodológica, apontando para a necessidade de se discutir a dicotomia entre teoria e prática pedagógica no EMI.

## **6.2.2 A relação teoria e prática pedagógica no currículo integrado**

A educação brasileira é perpassada por dicotomias, dentre as quais se destaca a existente entre teoria e prática, cujo exemplo mais efetivo se trava na relação entre trabalho e educação. Como vimos, essa situação se manifesta nas práticas de ensino e na organização dos currículos, constituindo-se fator que interfere no trabalho escolar, ao mesmo tempo em que é reproduzido por ele.

A EPT, na forma do EMI, tenta enfrentar essa dicotomia por meio da tentativa de efetivação de uma escola de nível médio de caráter politécnico que assuma a formação omnilateral como finalidade. Contudo, a materialização desse projeto requer mais do que a assimilação da proposta do currículo integrado por seus educadores, devendo incluir a incorporação e transposição dos princípios assimilados para a esfera prática do trabalho educativo, desafio que, como indicamos anteriormente, não se reduz à escolha de estratégias.

---

<sup>34</sup> Nessa direção, Rios (2010) argumenta que a formação e o trabalho dos professores se dão permeados pela interlocução entre diferentes saberes e dimensões, entre os quais se situam a dimensão técnica, estética, ética e política.

Tal segmentação entre teoria e prática não é exclusiva do conteúdo do trabalho pedagógico, sendo refletida também na sua estrutura. Nos relatos de diferentes educadores, a dissonância entre a proposta do currículo integrado e a prática docente no EMI foi mencionada, em especial, quando solicitamos a definição da referida proposta pedagógica. “É pra falar da proposta e não do que acontece na prática?” (Professora da área de Linguagens - 2), foi uma questão que se repetiu. Ante tal dúvida, solicitamos que o tema fosse tratado em todas as suas dimensões.

Ao longo da análise aqui desenvolvida, optamos por apresentar as concepções teóricas e “práticas” do currículo integrado de forma dissociada a fim de destacar tal dicotomia e buscar identificar seus condicionantes.

De início, apontamos a percepção de que o currículo integrado contempla a formação humana dos sujeitos:

A proposta é muito interessante, é uma proposta inovadora, uma proposta que tem o foco no próprio aluno, na formação integral mesmo, no sentido de formar uma pessoa crítica, não apenas o trabalhador que o mercado de trabalho deseja, mas um ser humano completo (Professora da área de Linguagens – 2).

Percebe-se que, para além da perspectiva de formação integral dos estudantes, é ressaltada a percepção da oposição entre uma educação que contemple o trabalho, mas objetiva a formação omnilateral, e uma proposta reduzida à “formação para o mercado”. Essa percepção perpassa a fala de outros educadores.

Em termos teóricos, essa concepção de formação omnilateral, de politecnicidade, ela possibilitaria uma compreensão e uma formação para o mundo do trabalho, e não para o mercado, e ao mesmo tempo que as outras demandas de uma sociedade baseada no trabalho também são atendidas - quer seja prestar um vestibular, quer seja qualquer outra opção de vida. Então de uma certa maneira eu definiria como uma proposta ousada e a mais avançada que a gente já viu. (Professor da área de Ciências Humanas - 1).

A crítica à preparação para o mercado, longe de reprovar o vínculo entre formação básica e técnica, reflete a compreensão do sentido histórico atribuído às práticas de formação profissional, bem como a percepção das possibilidades de apropriação do trabalho enquanto princípio educativo e a legitimidade da defesa de uma educação politécnica. Esta defesa, contudo, não se opõe ao atendimento do trabalho produtivo, uma vez que a formação integral

dos sujeitos é um elemento que contribui para a dinâmica da produção<sup>35</sup>. O que se questiona é a concessão de uma formação fragmentada em atendimento a um “mercado” que se apropria da mão de obra do trabalhador e lhe explora integralmente.

A percepção de que formação e processo produtivo se articulam nem sempre fundamenta a defesa de uma educação politécnica. Há casos em que a lógica da formação para o mercado parece conviver com a defesa da formação integral.

A proposta do currículo integrado, a proposta da educação integrada, de um modo geral, é aquela que eu considero a ideal pra educação. Ou seja, aquela educação em que de fato existe a preparação para o mercado de trabalho, pra uma área específica, e essa formação é permeada pelo conhecimento, pelos componentes curriculares, pelo conhecimento da formação geral do aluno. Então eu acho que é uma experiência onde o aluno de fato vai ter uma formação integral, integral e integrada. (Professor da área Técnica – 1)

Dada a configuração histórica da EPT como espaço de profissionalização estreita, e da docência na modalidade como instância promotora dessa forma de profissionalização, muitas vezes a defesa do currículo integrado se desenvolve através de um discurso híbrido, que reúne elementos “mercadológicos” e a idealização da formação do estudante em sua totalidade. A lógica desse discurso evidencia a difusão e a incorporação da proposta de uma escola politécnica, afeita à escola unitária, como um processo em andamento, mas contraditório, posto que, ao mesmo tempo que apresenta avanços, implica também riscos de uma apropriação equivocada do referencial teórico que subsidia o currículo integrado.

É importante retomar que a implementação do EMI não é índice de livre adesão ao ideário de uma escola politécnica, expressando antes a materialização de uma política educacional específica que se desenvolve num campo caracterizado pela alternância de reformas educacionais, na maioria das vezes, impostas de forma vertical e em atendimento às demandas do mercado e de políticas econômicas.

Entretanto, é importante ter em mente que, como Ferreti (2003, p.791) aponta, a “escola não é mera executora do que dela pretendem os formuladores de política”. Ainda que de forma limitada, as instituições escolares realizam escolhas e constroem sua prática pedagógica em decorrência do entendimento e da legitimidade que conferem a tais políticas. Nesse sentido, o autor destaca que esse processo de apropriação e transposição prática de uma política educacional se dá permeado por conflitos, consensos e contradições, refletindo interesses

---

<sup>35</sup> Saviani (2003) destaca que o próprio progresso técnico e tecnológico, em termos ideais, exige um processo de formação que contemple e desenvolva as potencialidades dos indivíduos no sentido da sua formação omnilateral.

peçoais e ideológicos e abarcando “negociações” em torno da promoção da mudança e da manutenção das práticas tradicionais, historicamente construídas.

É esse contexto que impõe “impasses” à implementação do EMI em sua forma plena, criando um descompasso entre a proposta e a prática docente; desse modo, podemos depreender que a resistência dos professores à efetivação do currículo integrado constitui uma manifestação dos problemas institucionais decorrentes da imposição de consensos por meio das políticas educacionais. É o que se verifica na fala de um dos professores entrevistados, ao relatar as primeiras discussões ocorridas no Câmpus em torno da integração curricular

a partir do momento que o processo foi avançando, chegou um momento em que houve uma resistência muito grande da escola, porque era um modelo muito diferente do modelo conservador, tradicional. Então houve uma rejeição, porque era de fato muito diferente. E o que a gente tem hoje, que é o modelo tradicional, é um modelo que dá certo quando você olha pra números... a crítica do corpo docente foi essa, “ele é um modelo que está dando certo”, “olha, o curso é procurado”, “o curso tem concorrência”, “o curso é bem avaliado”, “na prova do Enem os alunos vão muito bem, os alunos conseguem sair daqui e ir pra universidade, se assim eles quiserem, conseguem ir trabalhar...”. (Professor da área Técnica – 1)

Como apontamos no primeiro capítulo, a elaboração e implementação de uma política educacional se dá subsidiada por correntes teóricas e pedagógicas. No caso das reformas mais recentes, como a da Lei n.5.692/71, do Decreto n. 2.208/97, e da própria Lei n. 13.415/17, temos a corrente tecnicista e a pedagogia das competências como suas subsidiárias, respectivamente. Já o Decreto n. 5.154/04 se estrutura de forma contra-hegemônica, a partir da defesa de uma escola politécnica. Situadas num campo de disputas por hegemonia, essas correntes teóricas não se revezam na fundamentação das práticas pedagógicas; ao contrário, “se sobrepõem”, criando um contexto confuso para a atuação dos educadores que fica explícito na condução do trabalho educativo. Vale ressaltar ainda que, muitas vezes, tais correntes não são alvo da devida problematização no processo de formação inicial dos professores, sendo em geral apresentadas, de forma neutra e a-histórica, como possibilidades à escolha do educador.

Assim, por exemplo, não é raro que se confunda a experiência da profissionalização compulsória de caráter tecnicista desenvolvida na década de 1970 com a prática da integração curricular, bem como que se assemelhe as finalidades de uma educação politécnica com o desenvolvimento de competências<sup>36</sup>. Compondo esse quadro complexo, tem-se ainda o desafio

---

<sup>36</sup> No desenvolvimento da pesquisa esse desafio ficou evidente na exposição dos planos de trabalho elaborados no encontro de formação, quando termos como “habilidades” e “competências” foram utilizados na escrita e socialização dos projetos construídos.

de romper com a lógica da oferta concomitante entre ensino médio e técnico (Decreto n. 2.208/97), em favor da compreensão da oferta integrada (Decreto 5.154/04).

Na prática, o que nós temos são duas modalidades ofertadas, na maior parte do tempo, e não de fato uma educação integrada. Então, infelizmente a prática fica aquém um pouco da teoria, mas ainda assim os resultados me parecem muito positivos, muito bons nos Institutos Federais como um todo. (Professor das Ciências Humanas -1)

Então a maior barreira que a gente encontra é o resquício do tecnicismo que vem lá de 1971, da LDB de 1971. E a gente não consegue vencer essa barreira até hoje, justamente por estarmos numa sociedade capitalista que preza a preparação para o mercado de trabalho. E aí os próprios alunos e professores acham que os alunos precisam sair formados pro mercado de trabalho, pra servir uma grande indústria, empresa, ou sei lá, pra passar no vestibular... a gente encontra essa barreira conservadora e meritocrática. A gente não conseguiu superar essa lógica do mercado. (Professora da área de Linguagens – 2)

Mesmo se manifestando no plano da prática pedagógica, o desafio da implementação do currículo integrado recorre incessantemente a elementos de ordem conceitual. Como destacado no trecho acima, a superação da lógica do mercado, no ideário dos professores do EMI, atua como requisito para que o currículo integrado se materialize. Situação contraditória, dado que a efetivação de uma escola politécnica, idealmente unitária, seja uma condição para o estabelecimento de relações de trabalho e produção que estabeleçam o desenvolvimento humano como elemento central, em detrimento do lucro.

Visando à composição de projetos, arranjos curriculares e práticas pedagógicas orientadas pela integração curricular, os relatos dos professores apontam também para demandas de organização do trabalho docente, situação que detalhamos no tópico a seguir.

### **6.2.3 O trabalho docente no EMI situado no âmbito do trabalho capitalista**

Identificamos, por meio das colocações dos professores do EMI, que, além das barreiras metodológicas e conceituais interpostas à efetivação do currículo integrado, encontram-se também problemas relativos à organização e às condições de desenvolvimento do trabalho docente.

Azzi (2012) destaca que o exercício da autonomia pelo professor na condução do trabalho educativo, no sentido do rompimento com uma docência pragmática e utilitária, requer o enfrentamento dos desafios impostos pela divisão do trabalho na escola, das limitações que caracterizam a formação inicial do educador e suas condições efetivas de trabalho. Para a autora, embora a formação do professor seja um elemento crucial para que a prática pedagógica

se desenvolva com qualidade, é fundamental identificar que existem outros elementos que a determinam. Nessa direção, Azzi (2012) compreende que apesar do trabalho docente ser concebido e idealizado enquanto *práxis*, sua materialização incorpora traços da organização do trabalho na sociedade capitalista em que se insere, contexto que lhe impõe fragmentações. Como já indicado, a configuração da carreira EBTT, assegura, à primeira vista, condições mínimas para o exercício da docência com qualidade, o que se manifesta na compreensão de que o trabalho do professor não se reduz à regência de aulas, abarcando também atividades de organização e de apoio ao ensino; bem como “atividades complementares”. Isso possibilita aos docentes que se envolvam em atividades de pesquisa e extensão, que atendam individualmente seus estudantes, que integrem as instâncias democráticas e participativas existentes nas escolas e participem de formações continuadas. É válido mencionar que essa multiplicidade de ações, ao mesmo tempo em que favorece um exercício integral da profissão docente, acarreta também um acúmulo de funções.

Convém destacar que nos IFs, o docente atua verticalmente, o que significa que desenvolvem seu trabalho com grupos heterogêneos, que podem contemplar desde a Formação Inicial e Continuada de trabalhadores até a docência na pós-graduação. Esse contexto diverso acaba por gerar uma sobrecarga de atividades de planejamento e de registro das ações pedagógicas, dadas as peculiaridades de cada grupo de estudantes e de cada curso onde se atua como docente. Assim, um professor do EMI, na maioria das vezes, é também um professor de outras modalidades da EPT, não atuando no currículo integrado de forma exclusiva, nem estabelecendo a integração curricular como sua prioridade<sup>37</sup>.

É importante mencionar que os relatos dos professores contemplam a validade das ações de formação continuada desenvolvidas no Campus, principalmente por meio da atuação de comissões representativas, o que, no entanto, foi apontado como insuficiente para desencadear um movimento amplo de integração curricular na instituição.

A esse propósito, três pontos se destacam nas falas dos professores do EMI:

1. Dificuldades na implementação de um projeto coletivo de integração curricular que transcenda as ações já existentes que, por ora, parecem se limitar à vontade individual de alguns educadores;

---

<sup>37</sup> É válido mencionar que os conceitos de politecnia, trabalho como princípio educativo e formação omnilateral orientam as práticas da EPT como um todo. No entanto, é no EMI, por meio do currículo integrado, que tais conceitos encontram maior possibilidade de transposição.

2. Problemas relativos à organização e aproveitamento da carga horária dos professores, atrelada à necessidade de institucionalização de momentos de planejamento e formação coletiva; e
3. Desafios de natureza conjuntural, que envolvem as ameaças recentes à educação e à carreira docente.

No que diz respeito ao desenvolvimento de ações coletivas, a falta de motivação e de iniciativa individual são vistas como um entrave:

Ainda estamos engatinhando nesse sentido. Porque se abre um espaço em que os docentes deveriam conversar sobre aquele tema, e nem sempre aquele docente está incentivado... Tem um movimento que é do docente. E a Direção não consegue mudar isso. Eu vejo uma iniciativa da mudança e no final não tem uma ação concreta. Apesar da gente ter o espaço, nas reuniões de acompanhamento a gente discute isso, mas o envolvimento ainda é muito baixo. (Professora da área Técnica – 2)

O engajamento pessoal do educador também aparece como elemento decisivo do desenvolvimento de práticas integradas:

um caminho que a gente não encontra como incentivar os professores participarem. Parece uma coisa tão legal, mas na hora da execução... É um movimento mais pessoal. (...) É individual mesmo. Depende de onde o professor que tem esse engajamento está. Infelizmente o pessoal ainda não entendeu a mensagem do curso integrado. (Professora da área Técnica – 2)

Direcionar a discussão para o âmbito da responsabilidade individual do professor na promoção da integração curricular gera o risco de culpabilizá-lo pelas fragilidades da sua formação inicial. Kuenzer (2011) esclarece que o projeto de exploração capitalista concede ao processo pedagógico a finalidade da produção do consenso e do disciplinamento. Nesse contexto, as atividades educativas, dentre as quais se situam as de formação de professores, se configuram imbricadas na lógica mercantil, sendo fruto de uma “proposta pedagógica burguesa”. Nesse sentido, culpar o professor pela insuficiência do seu trabalho no sentido da efetivação de uma educação contra-hegemônica constitui assim ação ingênua, visto que desconsidera a relação entre o processo de produção e o processo de reprodução da sociedade capitalista.

O que depreendemos desse discurso é justamente a demanda de que a organização do trabalho docente incorpore elementos formativos que, além de instrumentalizar o professor por meio da fundamentação teórica e da reflexão sobre a prática educativa, tenham por meta

promover seu engajamento social e sua identificação enquanto agente da EPT na perspectiva da politecnia.

Essa ação é de extrema importância quando consideramos que a “qualidade do trabalho da escola resulta do trabalho coletivo dos profissionais que a integram” (KUENZER, 2011, p.674). No caso do EMI, esse esforço é nítido, uma vez que a integração de disciplinas exige também a interação entre os professores que as ministram.

Ao integrar o corpo docente, cria-se a possibilidade de motivar os educadores que ainda não aderiram à proposta, ao mesmo tempo em que se fortalece aqueles que, solitariamente, têm canalizado esforços para transformar suas práticas educativas.

Embora o professor individualmente possa se perceber relativamente impotente diante do ambiente do qual é parte ativa, ao se aliar a outros seres humanos – com os quais convive e compartilha formas de pensar e de agir, de aglutinar esperanças e utopias – é capaz de elevar à mais alta potência seu poder transformador. Para tal, talvez seja importante o professor ir além da sua individualidade e, de acordo com a perspectiva gramsciana, forjar sua personalidade esforçando física e mentalmente para adquirir a máxima consciência – a consciência historicamente possível - do ambiente do qual é parte nada neutra ou passiva (CORRÊA, 2012, p.140).

Nessa direção, os professores apresentam a percepção de que a iniciativa de articulação do grupo não deve partir do indivíduo, professor, e sim compor ações institucionais. Para tanto, os educadores apontaram desde a necessidade de iniciativas da própria gestão, no sentido da organização dos tempos e espaços da escola, até ações que contemplem o comprometimento com a integração curricular como um item a ser julgado no processo de avaliação de desempenho dos servidores, situação que exigiria de todo corpo docente uma outra relação com os espaços de planejamento e formação já existentes, e também com os que, diante de uma possível intervenção institucional, possam vir a ser construídos.

Convém ressaltar que a atuação das comissões desempenha um papel importante na configuração de um espaço de reflexão e planejamento da integração curricular. De caráter representativo, a CEIC (Comissão de Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Básica) é composta por professores do EMI e desempenha o papel de discutir a composição dos currículos e mediar esse processo com o corpo docente. Suas ações representam um avanço no sentido da ampliação da discussão sobre a integração curricular; o que não a isenta dos mesmos desafios de ordem conceitual e política presentes no contexto geral da instituição.

Dentro da própria comissão a gente acaba desistindo no fim das contas, por que você fala, fala... manda texto... aí você fica lá debatendo com o “cara” que acha que a gente tem que ter 10 aulas de português e 10 aulas de matemática pro aluno passar no

vestibular. Aí você fica, “não, mas a concepção do currículo integrado não é essa”... E fica sempre o mesmo discurso, sempre a gente fazendo o mesmo discurso e eles fingindo que não tem nada acontecendo, que tá tudo lindo, e na verdade a gente sabe que não. (...) Claro que se for comparar com o que acontece no Estado, nas escolas públicas “normais” - vamos dizer assim - claro que a gente está muito à frente, claro que a gente forma alunos críticos, alunos muito mais “integrados” do que os que saem do Estado... isso é visível (Professora da área de Linguagens – 2).

Assim, é possível identificar que mesmo as instâncias responsáveis por conduzir a organização curricular e consequentes atividades formativas para os professores, enfrentam, em seu cotidiano, processos de resistência de seus próprios entes. Essa circunstância ressalta, a exemplo do que assinala Ferreti (2011), a urgência de se assegurar condições para que o debate teórico-político sobre o currículo integrado possa aflorar. É da prática do próprio debate que poderá emergir a superação dos obstáculos que se interpõem à materialização do currículo integrado, o que requer persistência e paciência daqueles que já se engajam com a referida proposta.

Mesmo a estrutura da carreira EBTT comportando espaços e tempos para que o diálogo entre professores aconteça, as condições reais de efetivação do trabalho docente impõem uma série de limites às atividades que se dirigem das comissões representativas aos professores, além de restringirem as iniciativas próprias do corpo docente.

A própria lógica da carreira EBTT por um lado parece muito atraente, porque permite muitas coisas... mas na prática ela não permite tanto assim. Ela cria uma série de demandas que seu tempo acaba sendo consumido com isso. Então a maior parte dos professores de um Campus grande como esse, de 90 (professores,) não se encontra o tempo todo. Então o diálogo acontece muito de maneira informal, pelo whatsapp, por troca de e-mails, e mensalmente tem as reuniões de curso. Mas não existe, assim, um espaço institucionalizado pra esses projetos se organizarem (Professor da área de Ciências Humanas - 1).

A dificuldade de organizar a carga horária para contemplar o diálogo com outros professores também aparece em relatos como o exposto a seguir:

Para mim, o currículo integrado teria que ser uma coisa em que de fato todos estivessem engajados pra fazer o ensino integrado. Todos os professores da área deveriam sentar e, vou ser um pouco utópica, fazer isso com frequência, e não uma vez por mês. Não dá pra ser aquilo de encontrar e perguntar “e aí, como é que tá? Legal? Vamos fazer uma disciplina integrada?” (...) Eu acho que a ideia é boa, é uma oportunidade pra pensar um projeto juntos... mas pra ser “integrado” tinha que ser uma coisa mais abrangente. Semanalmente, quinzenalmente os professores precisavam sentar e pensar o que se pode fazer pra, de fato, acontecer o ensino médio integrado (Professora da área de Linguagens 1).

Como assinalamos no início desse tópico, a jornada de trabalho do docente EBTT é composta por uma variedade de ações, públicos e espaços de atuação. Se por um lado tais condições ampliam as possibilidades de exercício da atividade docente, por outro geram uma sobrecarga de trabalho, demarcada por “mais tarefas e responsabilidades extras, mais relatórios e registros escolares, maior intensificação do trabalho, menor tempo para preparação e estudo” (HYPÓLITO apud FERRETI, 2011, p. 800).

Além da dificuldade de organizar as ocasiões e espaços para a promoção de encontros entre os educadores, convém questionar a qualidade das discussões que conseguem ser implementadas, uma vez que a tentativa de configuração de um espaço participativo também constitui um desafio, diante da “ausência e/ou insuficiência de estrutura e cultura democrática” por parte do corpo docente (Professor da área de Ciências Humanas – 2).

Diante do exposto, a percepção inicialmente apresentada de que tanto a efetivação da integração curricular quanto a incorporação de elementos da escola politécnica na prática pedagógica no EMI tendem a se concretizar a partir da iniciativa individual dos docentes, deve ser examinada tendo sempre em conta os limites institucionais que desafiam tais esforços.

Face a tais desafios, a adesão à proposta do currículo integrado surge como consequência de um comprometimento educativo que transcende as condições institucionais, a prática de ensino, e ultrapassa as relações de trabalho desse educador, em seu sentido estrito. Quando se reivindica “o engajamento” do corpo docente, na verdade o que se deseja ver manifestado é o seu compromisso político com uma concepção de EPT que não se atém ao mercado, incorporando o trabalho como um princípio educativo e transformador.

Tal situação, como esclarece Kuenzer (2011), parece contraditória quando compreendemos que, na sociedade capitalista, o trabalho docente se submete à lógica de acumulação do capital, o que se manifesta na venda da força de trabalho pelo professor e pela natureza da ação educativa que, dados os condicionantes sociais, se estrutura historicamente a serviço da reprodução dessa mesma sociedade. Vale dizer que o trabalho docente também alimenta os processos de produção, apropriação e acumulação do trabalho na medida em que gera ciência e tecnologia por meio do desenvolvimento da pesquisa e da formação de pesquisadores.

No entanto, dado o caráter ontológico do trabalho humano, que subsiste mesmo na sua forma capitalista, o trabalho docente “pode contribuir com a transformação desta mesma realidade, formando consciências capazes de compreender criticamente as relações capitalistas com vistas à sua superação” (KUENZER, 2011, p.677).

Na medida em que tem por característica uma natureza “não material”, o trabalho docente corresponde a um processo em que produtor (professor) e produto (prática educativa) são indissociáveis. Esse contexto exige que, na realização do seu trabalho, o professor esteja convicto com relação às finalidades do seu trabalho e aos meios por elas requeridos. É essa circunstância que assegura alguma autonomia e amplia as possibilidades de resistência contra a submissão do trabalho docente à lógica capitalista. Só assim vicejam as possibilidades de que o trabalho se comprometa de maneira eficaz com a classe trabalhadora e suas reivindicações.

Não se trata de ideologizar ou partidizar o trabalho docente, mas de reafirmar sua dimensão ético-política e seu compromisso social. Nessa direção, defendemos que o professor, no exercício do seu trabalho,

[...] precisa ensinar a produzir, a criar coisas novas, não apenas a comercializar. Precisa ensinar também a priorizar o valor de uso e não apenas o valor de troca. Precisa ainda defender a escola como um sistema permanente, orgânico, cujos efeitos positivos são de longo alcance, superando a necessidade dos projetos especiais de caráter político-eleitoral. (...) Precisa entender e ensinar que a sociedade pós-industrial e virtual em que vive produz ampla margem de tempo livre, que pode tornar-se um tempo de desemprego ou de criatividade, de vazio ou de liberdade, de destruição ou de preservação, de barbárie ou de solidariedade (NOSELLA, 2005, p. 236).

Para tanto é necessário, como buscamos assinalar no primeiro capítulo dessa dissertação, que a docência no EMI seja contextualizada em seus marcos político e pedagógico, de modo a favorecer o enfrentamento às ameaças conjunturais que, na atualidade, se interpõem à efetivação currículo integrado; ameaças que se materializam no cotidiano dos educadores, em especial, quando projetam suas ações e condições de trabalho futuras, em um contexto de implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e da nova BNCC.

A gente não sabe que direção a educação vai. Eu acredito no EMI, mas olhando pelo lado da gestão, do governo... eu tenho minhas dúvidas de que perfil, de como vai ser essa estruturação desse EMI na visão deles. Eu tenho esse receio, se a gente vai ter essa liberdade de estruturar um curso integrado de acordo com a nosso entendimento, do corpo docente... Acho que isso vai ser muito imposto, mas eu acredito que mesmo nesse governo o EMI seja visto sim como uma modalidade de ensino que vai ter continuidade, mas eu não sei com que estruturação. (Professor da área Técnica – 1)

Eu vejo com bastante preocupação. Primeiro que a educação do EMI nunca se consolidou no Brasil. Ela existiu no passado enquanto proposta. Por um tempo ela saiu da legislação, até 2004, mais ou menos, tem essa interrupção, e volta. Depois de 2004, vem lentamente, e atinge o ápice nos IFs. Então assim, não é um modelo consolidado. É um modelo educacional que exige estrutura, que exige um volume de corpo docente muito maior. As mudanças como a Reforma do Ensino Médio, o próprio formato da BNCC... não deixam claro, não tem nenhum tipo de especificação sobre o que pensam em relação ao EMI. E aí é que tá o problema, uma legislação quando ela não diz nada, ela também tá passando uma mensagem. Então ao que

parece, a prioridade pro EMI tá em risco. Pelo menos a partir de 2016, quando começam a discutir essa Reforma do Ensino Médio. Então, as perspectivas, de fato, eu vejo que são negativas, críticas. Infelizmente... porque como eu disse, é um projeto educacional importante, mas que não teve tempo de consolidação. (Professor da área das Ciências Humanas – 1).

Observem que as preocupações dos professores não envolvem apenas a manutenção da legitimidade da proposta e do direito legal de desenvolvê-la, ou mesmo a defesa de um ideário pedagógico: incorporam também a própria manutenção da estrutura física das escolas e das condições mínimas necessárias para o exercício do seu trabalho. Articuladas às políticas sociais, as políticas educacionais correm o risco de desmantelamento, em sintonia com o projeto neoliberal de país que segue em curso. Tal receio se manifesta em outros relatos.

Acho que eu vou encontrar um ambiente mais sucateado, colegas bastante exaustos, por resistência, assim... Espero que toda essa Reforma do Ensino Médio... a BNCC... que os institutos consigam fazer uma frente de resistência, que a gente consiga manter a linha que temos hoje. Não sou otimista de achar que a gente vai melhorar, que vamos agora conseguir fazer o currículo integrado. Acho que vai ficar meio como está hoje. O que já é excelente. Então eu espero que a gente consiga manter as condições que a gente tem hoje. Essa é a esperança, a utopia. (Professora da área de Linguagens – 2)

Assim, a efetividade do trabalho docente no EMI só pode ser garantida mediante uma política de valorização da escola pública que contemple a manutenção de suas estruturas e incentive a formação contínua de seus servidores. Ao mesmo tempo, esse contexto de valorização só será assegurado por meio da reivindicação coletiva daqueles que se comprometem com a escola pública e com os direitos educacionais das camadas populares, entre os quais se insere o acesso a uma EPT de qualidade, historicamente situada e socialmente comprometida.

Nessa direção, Kuenzer (2011, p. 676) destaca que “não há como esperar que a sociedade da mercadoria estimule, produza, ou referende propostas pedagógicas, incluindo as de formação de professores, que possam levar ao rompimento com a lógica mercantil”; esse movimento contra-hegemônico deverá ser fruto da luta cotidiana dos educadores através da promoção de uma docência de boa qualidade, do exercício da pesquisa acadêmica e da ocupação efetiva dos espaços de planejamento e formação em serviço já existentes nas instituições.

No âmbito do EMI, exige-se que, ao lado de demandas estritamente pedagógicas, sejam incorporadas questões amplamente políticas, a fim de favorecer reflexões que transcendam o atendimento imediato da integração curricular e oportunizem o debate em torno da “*integração*

*dos sujeitos e das instituições que ofertam o currículo integrado*” (Professor da área de Ciências Humanas 2).

Assim, ao problematizar as contribuições da formação de professores do EMI na construção de projetos e práticas de integração curricular norteadas pelo princípio educativo do trabalho, avançamos na compreensão de que não basta que os processos formativos incorporem elementos do trabalho docente, buscando efetivar-se enquanto “*práxis*”: é necessário que o trabalho desses educadores incorpore elementos formativos, convertendo sua prática laboral em *práxis* educativa, coletivamente organizada e inquietamente transformadora.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a integração curricular sob a ótica da formação e do trabalho docente foi um compromisso que assumimos na construção desta dissertação. Ao desenvolver um processo de pesquisa e de produção educacional direcionado a educadores do ensino médio e da EPT, estabelecemos como desafio contribuir com a efetivação de uma educação pública de qualidade, comprometida com as demandas da classe trabalhadora.

O que, de início, parecia contemplar uma questão de caráter estritamente pedagógico, que seria solucionada por meio da instrumentalização “técnica” dos professores para o exercício da docência numa modalidade específica de ensino médio e de EPT, progressivamente, foi se revelando como um problema social amplo, resultante de um percurso histórico que dissociou trabalho e educação; que estabeleceu caminhos educacionais distintos para classe dirigente e trabalhadora; que fragilizou os processos de formação de professores, separando formação pedagógica e domínio de conteúdos; e que estabeleceu a instituição escolar como instância reprodutora da mão de obra e da lógica capitalista.

Atribuir à integração curricular a responsabilidade de reverter esse quadro nos parece colocação demasiado ingênua, quando confrontamos as condições estruturais em que se desenvolve o EMI e as necessidades educacionais da classe trabalhadora. “Demasiado” porque ignora que, apesar das suas intenções contra-hegemônicas, sua inserção na sociedade capitalista lhe impõe práticas contraditórias (KUENZER, 2011). Nesse contexto o currículo integrado é confundido com os meios que o operacionalizam, reduzindo-se à promoção da interdisciplinaridade e limitando-se ao desenvolvimento de projetos e práticas educativas que, apesar de se comprometerem com a formação integral dos estudantes, não incorporam a transformação social como finalidade.

A defesa de uma escola de ensino médio politécnica, embora legítima em função de sua construção histórica por meio das reivindicações dos educadores e de seu comprometimento com a classe trabalhadora, não se tornou hegemônica. Apesar de consolidar seu espaço por meio do Decreto n. 5.154/2004, a concepção do currículo integrado convive num campo de disputas, tentando se estabelecer no solo arenoso em que se travam as relações entre trabalho e educação.

Nesse cenário, a ideia de uma “educação para o mercado” e de “uma educação pelo trabalho” conflitam mas, contraditoriamente, convergem, à medida que ambas buscam estabelecer relações com a prática produtiva. Em razão disso, o trabalho docente no EMI corre o risco de contaminar-se com termos e conceitos que correspondem a interesses da exploração

do trabalho pelo capital, abrindo brechas para que tal lógica se infiltre em suas práticas de ensino, num processo de subversão dos termos; daí a necessidade de clara percepção da linha tênue que separa a compreensão do trabalho como um princípio educativo e a proposta de formação por competências.

A docência no EMI configura-se, assim, de forma fragmentada, sem incluir adequadamente os princípios que regem a proposta do currículo integrado, representados nos conceitos de trabalho, politecnicidade e de omnilateralidade. Embora tais elementos apareçam nos discursos e práticas pedagógicas dos professores que atuam na modalidade, os desafios de ordem conceitual, institucional e política que lhes são colocados diariamente tolhem sua incorporação pelos professores da EPT, bem como sua transposição e materialização no trabalho docente no EMI.

Nesse sentido, apropriando-nos da lógica da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1987), podemos afirmar que o currículo integrado se expressa enquanto *síncrese*, apresentando-se como uma visão caótica das possibilidades de efetivação de uma prática educativa que assuma o trabalho como princípio e a omnilateralidade como ideal de formação.

Gerar a *síntese* em uma nova prática social docente que atenda a tais finalidades requer ações de formação comprometidas não só com essa proposta pedagógica, mas principalmente com a transformação da sociedade em que ela se insere; exige processos de formação continuada que se estabeleçam sob a forma da *práxis*, a exemplo do que buscamos propor com nosso encontro de formação de professores”, e traz como imperativo que formação e trabalho docente componham uma unidade, em oposição à relação de “complementaridade” que tem se instituído, inclusive, em obediência a normas e resoluções que organizam o trabalho desses professores.

Não se trata de tarefa simples, como lembra Ciavatta (2014, p.188); a luta pela defesa de uma escola politécnica, que se proponha unitária, transcende nossa atuação como docentes e pesquisadores, exigindo também a nossa militância. Sabendo que “como militantes de uma causa, à compreensão dos princípios e dos conceitos, segue-se a exigência histórica de conhecer e levar em conta a realidade neles compreendida, e o compromisso com sua transformação”, desejamos que a realização da presente pesquisa contribua com ações e reflexões comprometidas com a qualidade da escola pública e com o enfrentamento da lógica mercantil que tem devastado as discussões sobre a relação entre trabalho e educação.

## REFERÊNCIAS

- ALESSI, Gil. Plano de Bolsonaro para ‘desesquerdizar’ a educação vai além do Escola sem Partido. **El País**. São Paulo, 23 de maio de 2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880\\_757085.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html)> . Acesso em: 30/05/2019.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Pr%c3%a1ticas-pedag%c3%b3gicas-e-ensino-integrado.pdf>>. Acesso em: 23/05/2019
- AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. **Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 20/06/2018
- BRASIL. **Lei nº. 12.772 de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: 19/06/2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução nº 109/2015 de 04 de novembro de 2015**. Altera o Regulamento de Atribuições de Atividades Docentes do IFSP. Disponível em: <[https://itp.ifsp.edu.br/files/DAE/Resol\\_109\\_Aprova\\_adreferendum\\_alteraes\\_regulamento\\_112.pdf](https://itp.ifsp.edu.br/files/DAE/Resol_109_Aprova_adreferendum_alteraes_regulamento_112.pdf)>. Acesso em: 15/09/2019
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm)>. Acesso em: 23/02/2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 15 de abril de 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018a. Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica**: anexo ao regulamento. Vitória: IFES, 2018b. Disponível em: <<https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral>>. Acesso em: 13/02/2019.

BULGARELI, Lucas. Um governo que dissemina pânico entre quem produz pesquisa no Brasil. **El País**. São Paulo, 15 de maio de 2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/15/opinion/1557878110\\_995023.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/15/opinion/1557878110_995023.html)>. Acesso em: 16/05/2019.

CAPUCHO, Cláudio. Protestos contra cortes na educação: “o que o presidente diz é uma ofensa a nós que viemos às ruas”. **El País**. São Paulo, 16 de maio de 2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/15/politica/1557925930\\_773928.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/15/politica/1557925930_773928.html)>. Acesso em: 16/05/2019.

CARAN, Bernardo. Novo Bloqueio do Orçamento atinge R\$ 348 milhões da Educação. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 jul. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/07/novo-bloqueio-do-orcamento-atinge-r-348-milhoes-da-educacao.shtml>>. Acesso em: 03/08/2019.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 18 abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>>. Acesso em: 17/05/2019.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CORRÊA, Vera. As Relações Sociais na Escola e a Produção da Existência do Professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção de contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Modelos Críticos de Formação Docente: a experiência do MST. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (orgs.). **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERRETI, Celso João. Problemas Institucionais e Pedagógicos na Implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, n.116, p.789-806, jul.-set. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 23/04/2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória Nº 746/ 2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.38, nº139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26/09/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-Educação e Tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Revista Educação e Realidade**, v.14, n.1, jan./jun. 1989. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3062>>. Acesso em: 14/09/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e a Profissionalização do Educador frente aos Novos Desafios. **VIII Endipe**. Florianópolis, 1996. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/antecedentes/1996.rar>>. Acesso em: 13/05/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção de contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.52, n.38, p.61-80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>>. Acesso em: 14/11/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Educação Profissional e Desenvolvimento. 2005. Disponível em: <[http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392219264\\_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf](http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf)>. Acesso em: 13/05/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 22/06/2019

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.11, n.20, p.131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>>. Acesso em: 17/10/2018.

HANDEFAS, Anita. A trajetória do GT Trabalho e Educação da Anped: alguns elementos de análise. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 375-398, Nov. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462007000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462007000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23/07/2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro (et.al) . **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.497-518

KUENZER, Acácia Zeneida. A Formação de Professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, n.116, p.667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 22/06/2019.

MACHADO, Lúcia Regina de. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica . **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, v.1, n.1. jun. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 27/06/2019.

MACHADO, Lúcia Regina de. O Desafio da Formação dos Professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, n.116, p.689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>>. Acesso em: 27/06/2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. O Homem Omnilateral. In: **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARSIGLIA, A.C.G; MARTINS, L.M; LAVOURA, T.N. Rumo à outra Didática Histórico-Crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP v.19 1-28. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>>. Acesso em: 20/08/2019

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva** [online] .vol.17, n.3, pp.621-626. 2012. Disponível em: <[.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> . Acesso em: 12/05/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** (org). Petrópolis, RJ: Vozes. 1993.

MORAES, Raquel de Almeida. **Informática Educativa no Brasil: das origens à década de 1990**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**.v.2, p.5-30, mar. 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>> . Acesso em: 22/02/2017.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, v.1, n.1. jun. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 27/06/2019.

NEVES, Lucia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOSELLA, Paolo. Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07/10/2018.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100011&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 22/02/2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O Objetivo da Reforma do Ensino Médio é Reproduzir a Exclusão Social. [Entrevista concedida a] Beatriz Mota e André Antunes. **Escola Politécnica**

**de Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz.** Rio de Janeiro, 12 de abr. 2019. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-objetivo-da-reforma-do-ensino-medio-e-reproduzir-a-exclusao-social>>. Acesso em: 24/06/2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e Prática Docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado.** 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/concepcaoedoensinomediointegrado5.pdf>> Acesso em: 03/02/2017.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2010.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na Organização do Ensino Médio Integrado. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado:** concepção de contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempo de regressão. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. **Ensino Médio Integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise. É o Esvaziamento do Currículo, seja pela dualidade, seja pela fragmentação. [Entrevista concedida a] André Antunes. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz.** Rio de Janeiro, 9 de nov. 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-o-esvaziamento-do-curriculo-seja-pela-dualidade-seja-pela-fragmentacao>>. Acesso em: 15/05/2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: WACHOWICZ, Lilian Anna. **O Método Dialético na Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, Mar. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18/04/2017.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan./abr. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 22/02/2017.

SAVIANI, Dermeval. Teorias Pedagógicas Contra Hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras**. Unioesc. Foz do Iguaçu: 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>>. Acesso em: 03/05/2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 13/09/2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Tecnicista, Concepção Analítica e Visão Crítico-Reprodutivista. In: **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Monica. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010246982018000100301&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010246982018000100301&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19/05/2019.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; Rodrigues, Iaponira da Silva. Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista Histedbr On-line**. Campinas, v.17, n.2, p. 621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>>. Acesso em: 27/06/2019.

SOUZA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. In: **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:<<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 14/10/2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Unidade entre teoria e prática. In: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VOCACIONAL: uma aventura humana. Direção: Toni Venturi. São Paulo: Olhar Imaginário; Mamute Filmes. 2011. Documentário (78 min.).

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O Método Dialético na Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

## APÊNDICE A – Produto educacional



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
SÃO PAULO – CAMPUS SERTÃOZINHO

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Raquel Aparecida Roque de Barros Pinto

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
uma proposta de Formação de Professores**

Sertãozinho/SP

2019

Raquel Aparecida Roque de Barros Pinto

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
uma proposta de Formação de Professores**

Produto Educacional apresentado ao Instituto Federal de São Paulo  
como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em  
Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti

Sertãozinho/SP

2019

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 3  |
| <b>1. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Integração Curricular no EMI</b> .....  | 5  |
| <b>1.2. Prática Social Inicial do Conteúdo</b> .....   | 6  |
| 1.2.3 Vivência cotidiana do conteúdo .....   | 6  |
| 1.2.2 Apresentação dos objetivos da proposta de formação .....   | 7  |
| <b>1.3. Problematização</b> .....  | 7  |
| 1.3.1. Discussão sobre os problemas significativos que envolvem o Ensino Médio Integrado e a materialização da proposta do currículo integrado. .... | 7  |
| 1.3.2 Dimensões do conteúdo.....   | 8  |
| <b>1.4. Instrumentalização</b> .....   | 10 |
| 1.4.1 Introdução ao processo de instrumentalização:.....   | 10 |
| 1.4. 2 Exposição Oral – tema: Formação Omnilateral.....  | 11 |
| 1.4.3 Estudo Dirigido .....  | 12 |
| <b>1.5 Catarse: síntese mental parcial dos participantes</b> .....   | 12 |
| <b>1.6 Instrumentalização</b> .....  | 12 |
| 1.6.1 Retomada dos temas já trabalhados.....   | 12 |
| 1.6.2 Exposição oral: O trabalho como princípio educativo no EMI: de que trabalho estamos falando? .....   | 13 |
| 1.6.3 Leitura e dinâmica “Painel Integrado”.....   | 13 |
| 1.6.4. Socialização (síntese mental parcial) .....   | 13 |
| 1.6.5. Contato com experiências práticas.....  | 14 |
| <b>1.7. Catarse (síntese mental “final” dos participantes)</b> .....   | 14 |
| <b>1. 8. Prática Social Final</b> .....  | 15 |
| 1.8.1 Roda de Conversa .....   | 15 |
| <b>1.9. Encerramento do encontro</b> .....   | 15 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 17 |
| <b>APÊNDICE A – Material de apoio para estudo dirigido</b> .....   | 19 |
| <b>APÊNDICE B – Material para atividade de leitura e dinâmica do “Painel Integrado”</b> .....  | 21 |

## INTRODUÇÃO

Este produto educacional visa contribuir com a formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado (EMI), propondo uma atividade formativa voltada para a construção de projetos e práticas de integração curricular que contemplem o trabalho como um princípio educativo.

Trata-se de uma sugestão de roteiro para elaboração de um Encontro com Professores do EMI, organizado sob a noção de práxis e estruturado através dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Entre seu público alvo, encontram-se professores já atuantes na EPT, bacharéis e licenciados que tenham interesse em atuar na modalidade, bem como educadores do Ensino Médio regular preocupados em atribuir um sentido formativo e emancipatório às relações entre trabalho e educação travadas cotidianamente no espaço escolar.

A proposta aqui apresentada compõe a dissertação de mestrado da mesma autora; e seu desenvolvimento requer, por parte daqueles que desejem implementá-la, afinidade com a proposta do currículo integrado e familiaridade com a Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, sugerimos a leitura dos textos de Saviani (1987; 2013), Gasparin (2012) e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) com o intuito de subsidiar sua realização.

Esta proposta de formação de professores organiza-se a partir do que Gasparin (2012) definiu como “uma didática histórico-crítica”. Desse modo, se estrutura em cinco fases<sup>1</sup>, que, apesar de descritas separadamente, estabelecem relações durante todo o percurso de formação.

Os objetivos principais do Encontro são descritos no item “Prática Social do Conteúdo”. Convém esclarecer que tais objetivos foram traçados na perspectiva de introdução ao tema e deverão ser readequados de acordo com as demandas do grupo e instituições participantes. Do mesmo modo, as referências indicadas em cada tópico poderão ser alteradas de acordo com a relação que os sujeitos já estabelecem com o currículo integrado, bem como as questões propostas na fase da problematização. O mesmo pode ser dito em relação à duração das atividades: sua organização deve atender às demandas de cada instituição e grupo em formação<sup>2</sup>.

Assim, o presente roteiro visa orientar o desenvolvimento de atividades formativas que busquem contemplar o tema da integração curricular de forma contextualizada, articulando os

---

<sup>1</sup> O percurso é composto por: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social Final.

<sup>2</sup> Este roteiro originou um Encontro de Formação de Professores com duração de 5h (dividido em duas etapas de 2h30). No entanto, sua reprodução pode atender diferentes formatos e demandas de formação. Como assinalamos no texto, são as necessidades e características do grupo de participantes que devem determinar a duração das atividades.

elementos políticos e pedagógicos requeridos pela integração de conteúdos e disciplinas no Ensino Médio Integrado (EMI). Não se trata de um roteiro “estanque” e pré-determinado; ao contrário, a proposta de formação aqui apresentada busca constituir-se em ponto de partida para novas ações e reflexões sobre a formação continuada de professores e demais educadores ligados ao EMI. Tais ações devem transcender a lógica da capacitação e do treinamento desses profissionais, oportunizando a apropriação das bases conceituais que estruturam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT); reflexões sobre a função social da EPT e seu potencial emancipatório; e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assumam o trabalho como um princípio educativo.

## I. ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Integração Curricular no EMI

A proposta de formação que apresentamos, originou um Encontro que contempla cinco fases inspiradas na Pedagogia Histórico-Crítica, como registrado no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Organização do “Encontro de Formação de Professores”**

| <b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO</b>  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Definição</b>   | <b>Ação</b>  | <b>Conteúdos</b>  |
| Expressa a visão da totalidade empírica do sujeito ou grupo em formação e revela seus interesses de aprendizagem (SAVIANI, 1987).  | Dinâmica: “A Teia”.  | Percepções dos educadores sobre o currículo integrado e a concepção de formação omnilateral.  |
| <b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>   |  |   |
| <b>Definição</b>   | <b>Ação</b>  | <b>Conteúdos</b>  |
| Identifica os problemas colocados pela prática social dos sujeitos em formação no âmbito do tema em estudo. Permite detectar quais conhecimentos e conteúdos devem ser alvo de aprofundamento (SAVIANI, 1987; GASPARIN, 2012). | Roda de conversa.  | Discussão sobre os problemas que perpassam o Ensino Médio Integrado e a materialização da proposta do currículo integrado nas dimensões: Conceitual; Histórica; Pedagógica; Operacional e Ético-Política. |
| <b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b>  |  |   |
| <b>Definição</b>   | <b>Ação</b>  | <b>Conteúdos</b>  |
| É o momento em que o sujeito em formação se apropria dos conteúdos e conceitos que regem o tema em estudo (SAVIANI, 1987).   | Exposição oral dialogada, leitura de textos e estudo dirigido.                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação omnilateral</li> <li>• O trabalho como princípio educativo</li> <li>• Politecnia</li> <li>• Integração curricular.</li> </ul>                           |
| <b>CATARSE</b>   |  |   |
| <b>Definição</b>   | <b>Ações</b>   | <b>Conteúdos</b>  |
| Representa a síntese mental obtida pelos sujeitos através processo de formação (GASPARIN, 2012).   | Resposta às questões do estudo dirigido; Confecção de planos de integração curricular (em grupos). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação omnilateral</li> <li>• O trabalho como princípio educativo</li> <li>• Politecnia</li> <li>• Integração curricular</li> </ul>                            |
| <b>PRÁTICA SOCIAL FINAL</b>  |  |   |
| <b>Definição</b>   | <b>Ação</b>  | <b>Conteúdos</b>  |
| Manifesta a nova postura dos sujeitos mediante o conteúdo apreendido. Esse movimento contempla também a intenção e o compromisso de agregar a aprendizagem obtida à sua prática (SAVIANI, 1987; GASPARIN, 2012).               | Exposição dos planos de integração curricular.   | Integração curricular no EMI.   |

Fonte: PINTO (2019)

A descrição de cada fase é feita de forma detalhada em cada um dos itens deste roteiro.

## **1.2. Prática Social Inicial do Conteúdo**

Objetivo geral: Refletir sobre a proposta do Currículo Integrado à luz dos conceitos de formação omnilateral, trabalho como princípio educativo e politecnia para projetar uma ação pedagógica que contemple a formação humana e profissional em sua totalidade.

Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

### **Tópico 1 - Formação Omnilateral**

Objetivo específico: conceituar a omnilateralidade e distingui-la dos projetos educativos unilaterais, a fim de desenvolver uma compreensão ampla das demandas de formação profissional, bem como organizar/desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva da totalidade.

### **Tópico 2 - Currículo Integrado**

Objetivo específico: conhecer e contextualizar a proposta pedagógica do currículo integrado para identificar as demandas com que ela se compromete, suas potencialidades de intervenção no meio social e os desafios e contradições que permeiam sua concretização.

### **Tópico 3 - Educação Politécnica**

Objetivo específico: apreender o sentido da educação politécnica, de modo a projetar uma ação pedagógica que articule os conhecimentos científicos à prática produtiva e ao mundo do trabalho.

### **Tópico 4 - Trabalho como princípio educativo**

Objetivo específico: compreender o trabalho como princípio educativo, a fim de adotá-lo como eixo estruturante dos conteúdos escolares.

#### 1.2.1 Vivência cotidiana do conteúdo

(o que o sujeito já sabe/gostaria de saber)

As percepções iniciais do grupo acerca da proposta do currículo integrado, bem como suas compreensões acerca do papel de suas disciplinas no desenvolvimento de um processo formativo integral, poderão ser expressas através de uma dinâmica.

→ Sugere-se que a atividade tenha caráter relacional e permita aos integrantes confrontarem suas experiências e percepções. Como no exemplo:

#### DINÂMICA: A TEIA

Tempo estimado: 30 minutos

Materiais: barbante

Desenvolvimento: Propor a organização de um círculo. Um educador recebe o novelo de barbante, se apresenta e responde à seguinte questão: "Como você acredita que a sua disciplina (e os conteúdos que a compõe) podem colaborar com o processo de formação integral (profissional, propedêutica, humana) do estudante da EPT?". Em seguida, o novelo deve ser arremessado para outro participante, que também responderá ao questionamento – e assim sucessivamente até que todos tenham participado. Ao fim das exposições, tem-se construída uma teia que representa – de forma genérica – a noção de formação omnilateral. Esse será o ponto de partida para o aprofundamento do conceito de omnilateralidade, bem como para as reflexões sobre o perfil de estudante egresso que se almeja na proposta pedagógica do currículo integrado.

→ Nesse momento, é importante que ocorram mediações que relacionem as falas dos participantes com os conceitos que estruturam a proposta do currículo integrado.

#### 1.2.2 Apresentação dos objetivos da proposta de formação

Após a troca de experiências entre os participantes, os tópicos e objetivos da proposta de formação devem ser apresentadas ao grupo. O responsável pela condução do processo formativo poderá relacionar a experiência anterior com os objetivos da formação, com o intuito de despertar o interesse do grupo pela temática.

Essa exposição poderá ser mediada por recursos como: apresentações de slides; mapas mentais; esquema em tópicos - em material impresso; dentre outros.

#### **1.3. Problematização**

1.3.1. Discussão sobre os problemas significativos que envolvem o Ensino Médio Integrado e a materialização da proposta do currículo integrado.

- Por que integrar os conteúdos no processo de formação profissional do estudante do ensino médio?
- Qual o papel do(s) educador(es) na efetivação do currículo integrado?
- Quais as dificuldades didáticas enfrentadas pelos educadores na materialização da integração curricular?
- Como os estudantes encaram a possibilidade de estudar os conteúdos num modelo que reúne/integra diferentes disciplinas?
- O trabalho é finalidade ou caminho no processo de formação integral do estudante?
- A proposta do currículo integrado é uma proposta política? Com o que e com quem se compromete?

### 1.3.2 Dimensões do conteúdo

**Conceitual:** O que é formação omnilateral? O que é politecnia? O que é a compreensão do trabalho como princípio educativo? Em que a proposta de integração curricular se distingue da noção de interdisciplinaridade?

**Histórica:** Como o ensino médio e a educação profissional se estruturaram ao longo da história da educação brasileira? A formação omnilateral sempre foi tomada como uma finalidade/possibilidade da educação escolar? Que fatores históricos tornam necessária a defesa de um currículo integrado no ensino médio?

**Pedagógica:** Integrar os conteúdos contribui com o processo de aprendizagem dos estudantes? Que desafios se impõe aos educadores nessa perspectiva?

**Operacional:** Como integrar os conteúdos? Como assumir o trabalho como um princípio educativo?

**Ético-política:** A proposta do currículo integrado coaduna-se com o ideal de uma educação de qualidade para todos? Qual a concepção de educação e de sociedade que embasa essa proposta/discussão educacional? Com que grupos sociais o EMI e essa proposta de EPT se comprometem? O desenvolvimento da proposta demanda o compromisso político do educador?

- Sugere-se que o processo de problematização perpassasse outras esferas do percurso formativo. Assim, as questões podem estar presentes na etapa inicial, de desvelamento da Prática Social do Conteúdo, como também integrar-se à fase de Instrumentalização.

### 1.3.3 Sugestão de atividade para problematização

#### RODA DE CONVERSA MEDIADA:

Tempo estimado: 15 minutos

Como ponto de partida para o processo de problematização, serão apresentados trechos de textos dos autores Dante Moura, Marise Ramos e Paolo Nosella em que são destacados o papel dos educadores no contexto do Ensino Médio Integrado. (Cabe destacar que o trecho do autor Paolo Nosella não se refere ao EMI, e sim, a uma perspectiva de formação integral do estudante).

Os participantes deverão fazer o levantamento de questões e problemas que envolvem o desenvolvimento dessa proposta. Tais questões serão expostas ao grupo e registradas pelo sujeito ou equipe responsável pela condução do processo de formação e, posteriormente, organizadas dentro das dimensões que abarcam a discussão do tema nesse encontro.

As questões formuladas no ato de planejamento do Encontro deverão ser expostas ao grupo no encerramento da roda de conversa.

#### Sugestões de trechos de textos para problematização

##### Trecho 1

“São várias as possibilidades de organização dos currículos dos cursos técnicos integrados. Assim, é muito importante que cada sistema de ensino, apoiado na participação coletiva dos sujeitos envolvidos e nas teorias educacionais busque a respectiva solução, pois ninguém mais do que o próprio grupo, o próprio coletivo conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática” (MOURA, 2017, p.26).

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. HOLOS, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: 07 nov. 2017

**Trecho 2**

“As transformações do processo produtivo colocam novos desafios aos educadores que atuam no ensino técnico, quer para reformar os currículos e planos de ensino, quer para aplicar nova metodologia didática. O grande desafio para esses educadores hoje é, portanto, transformar o processo de ensino aprendizagem das escolas técnicas enfatizando o desenvolvimento da capacidade de criar, coletar e utilizar a informação disponível, mas também apoiando o processo de auto-organização dos estudantes e, sobretudo, fortalecendo o pensamento crítico” (NOSELLA, 2016, p.24).

NOSELLA, Paolo. O Ensino de 2º Grau. In: NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea. 2016.

**Trecho 3**

“Salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura nossa, cada qual de seu lugar; o professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade” (RAMOS, 2017, p.19).

RAMOS, Marise. **A Concepção de Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/concepcaodoensinomedio integrado5 .pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/concepcaodoensinomedio%20integrado5.pdf)> Acesso em: 03/02/2017. p.19

**1.4. Instrumentalização**

- ✓ Ações: exposição oral dialogada; leitura de textos e estudo dirigido
- ✓ Recursos: textos sobre o tema; slides pré-confeccionados para o encontro; materiais de apoio (como listas de tópicos com os conteúdos e temas a serem abordados); dentre outros.

**1.4.1 Introdução ao processo de instrumentalização:**

Leitura de texto literário de Rubem Alves

Tempo estimado: 5 minutos

#### O que é uma teoria?

Teorias são óculos feitos com palavras para ajudar os olhos a ver o que normalmente não vêem. Os olhos vêem o mundo de um jeito. Usando os óculos da teoria a gente passa a ver o mundo de uma maneira diferente. Olhando para o céu, sozinhos, os olhos, vêem o sol e os céus estrelados girando em torno da terra plana, parada e imóvel. Usando os óculos da teoria eles vêem o contrário: uma terra redonda girando como um pião. Não são os céus que giram; é a terra. Os olhos nos dizem que a tendência de todo movimento é o repouso. Tudo o que se movimenta pára: o pêndulo pára, a bola que o jogador chuta pára, a flecha que o arqueiro lança pára. Pondo os óculos da teoria que Galileu construiu, chamada "princípio da inércia", a gente vê o contrário: a tendência de todo movimento é continuar em movimento, indefinidamente. Olhando para os animais a gente vê aquela variedade fantástica de formas vivas, todas prontas. Pondo os óculos da teoria da evolução todas essas formas vivas aparecem interligadas, umas saindo de dentro das outras. As teorias surgem quando a gente começa a desconfiar dos olhos. Elas são inventadas para a gente ver aquilo que os olhos não vêem.

ALVES, Rubens. Sobre peixinhos e tubarões. **Correio Popular**, 30 de jan.2000, p.6 – C. Disponível em: <<http://www.priory.com/psych/rub0200.htm>>. Acesso em 09/09/2017

#### 1.4. 2 Exposição Oral – tema: Formação Omnilateral

Tempo estimado: 10 minutos

➔ *Sugere-se que a apresentação oral do tema "Formação Omnilateral" resgate elementos que possam ter aparecido na dinâmica inicial da atividade formativa.*

*A confecção de slides, materiais impressos e/ou de outros recursos pode contribuir para a apreensão do conteúdo pelos participantes.*

#### Sugestões de Referências para abordar o tema:

FRIGOTO, G. Da "unilateralidade polivalente" à luta pela "omnilateralidade politécnica". In: FRIGOTO, G. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. **Revista Educação e Realidade**. v.14, n.1, janeiro/junho de 1989.

MANACORDA, M.A. O Homem Omnilateral. In: **MANACORDA, M.A. Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Alínea. 2010. p.83-94

### 1.4.3 Estudo Dirigido

Tempo estimado: 30 minutos.

Leitura de trecho de artigo de Marise Ramos

Organizados em grupos de 4 ou 5 integrantes, os participantes do encontro realizarão a leitura do texto e responderão questões propostas.

Sugestão de texto base:

RAMOS, M. O primeiro sentido da integração: a formação omnilateral. In: RAMOS, M. A **Concepção de Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/concepcaodoensinomediointegrado5.pdf>> Acesso em: 03/02/2017.

*\*texto base e questões disponíveis no apêndice*

### **1.5 Catarse: síntese mental parcial dos participantes**

Tempo estimado: 20 minutos

As respostas às questões propostas no estudo dirigido deverão ser compiladas pelos grupos (em pequenos cartazes) e expostas numa nova roda de conversa. A partir desse processo, espera-se obter uma síntese mental dos participantes acerca dos temas abordados até este momento do encontro.

Materiais: folhas de papel A3; canetas; lápis e borracha.

### **1.6 Instrumentalização**

- ✓ Retomada dos temas e conceitos já abordados;
  - Nesse momento também serão retomadas as questões da problematização.
- ✓ Exposição oral dialogada sobre o tema “Trabalho como princípio educativo”;
- ✓ Leitura de textos;
- ✓ Dinâmica de estudo: painel integrado.

#### 1.6.1 Retomada dos temas já trabalhados

Tempo estimado: 10 minutos

Relembrar com o grupo as discussões realizadas até o momento, dando ênfase aos conceitos explorados e aos itens levantados no momento da problematização.

### 1.6.2 Exposição oral: O trabalho como princípio educativo no EMI: de que trabalho estamos falando?

Tempo estimado: 15 minutos

- ➔ *Sugere-se que a apresentação oral do tema “Trabalho como princípio educativo” resgate elementos que possam ter aparecido nas atividades anteriores do percurso formativo. A confecção de slides, materiais impressos e/ou de outros recursos pode contribuir para a apreensão do conteúdo pelos participantes.*

Sugestões de referências para abordar o tema:

NOSELLA, Paolo. O Ensino de 2º Grau. In: NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção de contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

### 1.6.3 Leitura e dinâmica “Painel Integrado”

Tempo estimado: 30 minutos

Organizados em grupos, os participantes realizarão a leitura de textos e recortes de textos que abordam a temática da educação politécnica e do trabalho como um princípio educativo. Após a leitura, os participantes realizarão a dinâmica do “painel integrado”. Na qual os leitores de textos distintos são reunidos para partilhar suas percepções da leitura (sob o comando da mediadora do encontro e com o direcionamento de questões). Ao fim da atividade, os participantes produzirão uma síntese dos textos lidos e da exposição realizada anteriormente.

Sugestões de textos para atividade:

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27/09/2017.

*\*texto base e questões disponíveis no apêndice*

### 1.6.4. Socialização (síntese mental parcial)

Tempo estimado: 15 minutos

Exposição das sínteses geradas pelos participantes.

Sugere-se que os participantes exponham suas respostas as questões.

#### 1.6.5. Contato com experiências práticas

Tempo estimado: 15 minutos

Para além do contato com os estudos teóricos, é importante que os participantes acessem exemplos de práticas pedagógicas que contemplem a perspectiva do currículo integrado e da politécnica.

→ Recortes do vídeo: “Vocacional: uma aventura humana” de Toni Venturi<sup>3</sup>

#### **1.7. Catarse (síntese mental “final” dos participantes)**

Tempo estimado: 40 minutos

Nesse momento, os participantes, organizados em grupos, irão confeccionar planos de integração curricular tendo como contexto de desenvolvimento o EMI.

A organização dos planos poderá ser realizada como no esquema a seguir:

|   |
|---|
| <b>Tema de estudo</b><br><i>(O que será estudado?)</i>  |
|   |
| <b>Disciplinas e Dimensões do conteúdo</b><br><i>(Que áreas e abordagens são necessárias para a compreensão plena desse conteúdo?)</i>  |
|   |
| <b>O trabalho como um princípio educativo</b><br><i>(Como as dimensões apontadas no item anterior contribuem com a compreensão plena do tema em estudo? Que relações estabelecem com o trabalho produtivo/ mundo do trabalho/ intervenção humana na realidade?)</i> |
|   |
| <b>Ações e práticas pedagógicas</b><br><i>Que ações e práticas pedagógicas serão desenvolvidas? Como serão desenvolvidas</i>  |
|   |

(continua)

<sup>3</sup> O vídeo completo está disponível em: <<https://youtu.be/ircyREuDr9Y>>. A seleção de trechos considerou relatos de estudantes e professores sobre a prática pedagógica desenvolvida na instituição. As experiências dos ginásios vocacionais em São Paulo se aproximam do ideal de educação politécnica.

| <b>Compreensão do conteúdo</b><br>(O que se espera que o estudante aprenda com esse processo?) |
|--|
|  |

Elaborado pela autora.

**1.8. Prática Social Final**

- ✓ Exposição dos planos de trabalho;
- ✓ Avaliação pelos pares das propostas construídas e do encontro como um todo;
- ✓ Levantamento de (possíveis) situações problema que tenham sido identificadas pelo grupo (demandas para novos processos de formação).

**1.8.1 Roda de Conversa**

Tempo estimado: 20 minutos

Cada grupo irá expor sua proposta de trabalho. A cada exposição o sujeito ou equipe responsável pela condução do processo de formação poderá fazer mediações, valorizando os pontos que correspondem a proposta do currículo integrado e da formação omnilateral. Ao fim das exposições os participantes também poderão tecer suas considerações. É possível que novas indagações, relativas à prática pedagógica dos participantes, surjam no processo de exposição dos projetos e planos apresentados. Tais questões serão registradas e apontadas como demandas para novos processos de formação de professores do EMI e da EPT.

➔ *Espera-se que nesse momento os educadores expressem sua compreensão da integração curricular, numa abordagem que reúne diversas disciplinas e dimensões, e também contemple o princípio educativo do trabalho.*

**1.9. Encerramento do encontro**

Tempo previsto: 15 minutos

- ✓ Avaliação
- ✓ Mensagem

- *Sugerimos que a avaliação do encontro seja elaborada com o intuito de identificar as contribuições das atividades propostas para a prática educativa dos participantes, visando também levantar novas demandas de formação.*

Como mensagem de encerramento, sugerimos o seguinte poema de Manoel de Barros:

**Retrato do artista quando coisa**

Manoel de Barros

A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.

Perdoai,  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. Sobre peixinhos e tubarões. **Correio Popular**, 30 de jan.2000, p.6–C. Disponível em: <<http://www.priory.com/psych/rub0200.htm>>. Acesso em 09/09/2017.
- BARROS, M. Retrato do artista quando coisa. **Cultura FM**, 17 de nov. 2014. Disponível em: <<http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/manoel-de-barros-retrato-do-artista-quando-coisa>>. Acesso em: 07/09/2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção de contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRIGOTO, G. Da “unilateralidade polivalente” à luta pela “omnilateralidade politécnica”. In: FRIGOTO, G. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. **Revista Educação e Realidade**. v.14, n.1, janeiro/junho de 1989.
- GASPARIN, J.L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MANACORDA, M.A. O Homem Omnilateral. In: **MANACORDA, M.A. Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010. p.83-94.
- MARSIGLIA, A.C.G; MARTINS, L.M; LAVOURA, T.N. Rumo à outra Didática Histórico-Crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP v.19 1-28. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>>. Acesso em: 20/08/2019.
- MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.L.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: 07 nov. 2017.
- NOSELLA, P. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea. 2016.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27/09/2017.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.
- RAMOS, M. **A Concepção de Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/concepcaoedoensinomedio integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/concepcaoedoensinomedio%20integrado5.pdf)> Acesso em: 03/02/2017, p.19.

PINTO, R.A.R.B. **Integração Curricular e Formação de Professores: limites e possibilidades.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2019.

**VOCACIONAL: uma aventura humana.** Direção: Toni Venturi. São Paulo: Olhar Imaginário; Mamute Filmes, 2011. Documentário (78 min.).

## APÊNDICE A – Material de apoio para estudo dirigido

## Texto

## O 1º sentido da integração: a formação omnilateral

Marise Ramos

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano.

Mas o trabalho adquire também um sentido econômico, como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico. Nas sociedades capitalistas a forma hegemônica do trabalho se dá pela venda e compra da força de trabalho, regulada contratualmente na forma de emprego. Esse sentido estrutura as práticas de profissionalização, de formação profissional como preparação para o exercício do trabalho. Mas esta é somente uma dimensão do trabalho. Precisamos pensar no trabalho como realização humana. A ciência, por sua vez, nada mais é do que os conhecimentos produzidos pela humanidade em processo mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilita a intervenção sobre ela. Portanto, trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com natureza, e se apropriando. A ação humana é, então, ação produtora de conhecimentos. A ciência vai ter um estatuto específico na modernidade, mas o ser humano produz conhecimentos à medida que enfrenta a realidade e seus problemas, buscando superar necessidades.

A outra dimensão da vida que precisa estar integrada aos processos formativos é a cultura valores e normas que nos orientam e nos conformam como um grupo social. Grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, 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.

Trecho extraído de:

RAMOS, Marise. **A Concepção de Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <<http://forum.eja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/concepcaoedoensinomiointegrado5.pdf>> Acesso em: 03/02/2017. p.19

Questões:

- 1) Aponte diferenças entre a proposta de formação do EMI (exposta no texto de Marise Ramos e nas reflexões desenvolvidas no encontro) e outras propostas de educação profissional que você conhece e/ou vivenciou como educador ou como estudante.
- 2) No texto são apontadas algumas dimensões da vida humana que podem compor o processo de formação profissional do Estudante do Ensino Médio Integrado. Quais seriam elas? Defina cada uma delas.

## APÊNDICE B – Material para atividade de leitura e dinâmica do “Painel Integrado”

Trechos do texto: “O Choque Teórico da Politecnicia” de Dermeval Saviani

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnicia. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, Mar. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16/04/2018

## GRUPO 1

Pensar o trabalho como “princípio educativo” é tarefa complexa, pois implica desconstruir nossa percepção inicial de que o trabalho se constitui apenas atividade econômica. Historicamente a escola tem se ocupado em “formar para o trabalho”, desconsiderando muitas vezes as possibilidades de gerar aprendizagens através dele. É nesse sentido que Saviani (2003) aponta a existência de relações profundas entre o trabalho e educação escolar.

Pode-se, pois, dizer que o currículo escolar, desde a escola elementar, guia-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza. Os homens não transformam a natureza individualmente, isoladamente, mas relacionando-se entre si. Sabemos que o indivíduo é um produto histórico tardio, já que o homem se constitui inicialmente como ser gregário, como ser em relação com os outros. Ele só se individualiza no processo histórico e é somente na época moderna, na sociedade capitalista, que surge o indivíduo em contraposição à sociedade.

O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens. Essa é a base do currículo da escola elementar. O currículo da escola elementar envolve o conhecimento da natureza porque se o homem, para existir, tem de adaptar a natureza a si, é preciso conhecê-la. Progressivamente, ele vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída, como se comporta, ou, em outros termos, que leis regem a existência e a vida da natureza. Assim, as ciências naturais compõem um bloco do currículo da escola elementar.

Porém, uma vez que, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Surge, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar que se poderia denominar ciências sociais, em contraposição ao de ciências naturais. No currículo tradicional da escola elementar, o bloco das ciências sociais traduziu-se nas disciplinas história e geografia. A história trata de como os homens se desenvolveram ao longo do tempo e das formas de sociedade constituídas; a geografia, por sua vez, estuda a ocupação do espaço terrestre pelos homens e as formas como eles se distribuem nesse espaço.

Esses conhecimentos que compõem o currículo escolar são chamados de científicos, porque são obtidos por métodos, por processos sistemáticos. E não existe o sistemático, o elaborado, fora de registros escritos. O oral é espontâneo, é assistemático; o sistemático supõe registros escritos e, por

isso, a linguagem da ciência se expressa por escrito. Nós não temos propriamente ciência oral. É claro que temos conhecimentos orais, uma sabedoria oral, mas não propriamente a ciência em função do seu caráter metódico; este envolve a exigência de confronto, de teste, resultando daí a exigência de que isso se faça por escrito. É por isso que, quando se faz a história da ciência, essa história começa com o período em que os códigos de comunicação escrita se sistematizam. Nos primeiros momentos, é uma história daqueles poucos que desenvolviam conhecimento sistemático, trabalho intelectual.

A ciência também diz respeito a uma parcela pequena da humanidade nas formas de sociedade anteriores. Na sociedade moderna é que a Ciência diz respeito ao conjunto da sociedade, porque ela se converte em potência material incorporada ao trabalho socialmente produtivo. O domínio da ciência diz respeito, também, ao conjunto da sociedade, razão pela qual o currículo da escola elementar pressupõe, além dos dois elementos enunciados, os instrumentos de expressão desses conhecimentos, ou seja, o domínio da linguagem escrita. Então, o currículo básico da escola elementar é composto pelo domínio da linguagem, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais.

Vê-se, portanto, que o princípio que orienta, que fundamenta este processo é o trabalho. No ensino fundamental, o trabalho aparece de forma implícita. Nesse nível, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Entendo, pois, que o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora, trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. Ai é que entra, então, a questão da politecnia.

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

## GRUPO 2

A politecnia defende:

(...) que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho.

Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa.

Essas manifestações se separam por um processo formal, abstrato, em que os elementos predominantemente manuais se sistematizam como tarefa de um determinado grupo da sociedade, ao passo que os elementos predominantemente intelectuais se sistematizam como tarefa específica de um outro grupo da sociedade. Temos, então, o que conhecemos por trabalhadores manuais, por profissões manuais. A sistematização dessas tarefas manuais passa a definir de forma dominante essas profissões, mas não excluem a função intelectual.

O próprio fenômeno da aprendizagem evidencia isso: se o trabalhador pode aprender essas funções, exercer essas atividades, é porque aplica a sua inteligência no domínio desse processo. Inversamente, as funções e as profissões ditas intelectuais têm esse nome porque se organizam tendo como eixo de articulação as funções intelectuais. Mas também não se fazem sem o recurso à prática, à ação manual. É por isso que a ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação. O que a ideia de politecnia tenta trazer é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação.

## GRUPO 3

Mas então, o que é Politecnia?

Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta de profissionalização do ensino de segundo grau da lei 5692/71 (Brasil, 1971), de uma certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades. A escola de segundo grau teria a tarefa de formar profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho. E é por isso que, no apêndice do parecer 45/72, listavam-se mais de uma centena de habilitações, e ainda ficava em aberto a possibilidade de se incluírem outras que tinham escapado à argúcia ou à capacidade inventariante dos conselheiros. Os conselhos estaduais também poderiam acrescentar outras habilitações consideradas necessárias nas regiões sob sua jurisdição. Caso se

entendesse a questão nesses termos e se a politecnia fosse o conjunto da totalidade das técnicas disponíveis, haveria uma relação sempre incompleta, sempre sujeita a acréscimo.

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

#### GRUPO 4

A proposta de educação politécnica se insere na perspectiva da formação integral do estudante. No entanto, Saviani chama atenção para o fato de ser

(...) necessário ultrapassar certas concepções que, embora estejam na moda e pareçam muito progressistas, precisam ser submetidas à crítica. Uma delas é, por exemplo, a questão da interdisciplinaridade.

Em certos momentos, acreditava-se que, pela via da interdisciplinaridade se iria superar a fragmentação do conhecimento, mas é preciso ter presente que a noção de interdisciplinaridade pode conter o risco apenas de uma justaposição. A própria noção, de certa forma, envolve o pressuposto da fragmentação. Com efeito, parte-se do entendimento que os conhecimentos são fragmentados e cada um tem uma especialidade. Se reúno diferentes profissionais, supondo com isso superar o problema, já estou pressupondo uma perspectiva parcial do conhecimento, contendo a ideia do especialista e do não-especialista. Por exemplo, se se reúnem quatro professores sendo um da área de filosofia, outro da sociologia, o terceiro da área de biologia e o último da geografia para fazer um trabalho interdisciplinar e se uma questão em pauta é identificada como sendo de ordem filosófica, geralmente todos se voltam para o representante da área de filosofia. Ele é quem tem de dizer como o problema se esclarece porque é especialista na área; os outros não são especialistas. Quando o problema é relativo à Biologia, todos os demais se voltam para o biólogo, porque ele vai dizer como a questão se equaciona da perspectiva da Biologia. Então, as diferentes perspectivas continuam fragmentadas, autônomas, e apenas se justapõem no trato dessa ou daquela questão.

Qual a implicação do que foi exposto? Se, por exemplo, se pensa nesses termos o currículo num ensino que visa a assumir o caráter politécnico, tomam-se, digamos, as matérias básicas como as ciências naturais, sejam consideradas globalmente ou nas suas diferentes disciplinas - física,

química, biologia, etc.. Faz-se o mesmo com as ciências sociais: história, geografia, sociologia, psicologia, etc. Diante desse quadro, chama-se um professor de geografia, um de história, um de física, um de química, um de biologia, de modo que cada um dê a sua contribuição para que a ideia de politecnia se realize. E como fica a questão da prática? Nesse caso, chama-se o técnico de laboratório ou o enfermeiro e ele põe sua experiência a serviço do novo educando. Por esse caminho, a ideia própria da politecnia não está sendo realizada. É até admissível que em certos contextos se aja assim, à medida que não se tenha condições para avançar mais.

No entanto, é importante ter claro que são duas coisas distintas, o que significa que não se pode tomar o exemplo mencionado como característico do sentido da politecnia. Se tomo o trabalho como a referência, e, portanto, a questão é entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da história, da geografia, dos diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar como aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são as suas características e por que ele assume estas características e não outras. E uma tarefa como essa não necessariamente seria desenvolvida pelos professores de cada uma das disciplinas incluídas no currículo. E, na hipótese de isto acontecer, esses profissionais teriam de se imbuir do sentido da politecnia e pensar globalmente a questão do trabalho, explicando historicamente, geograficamente, este mesmo fenômeno.

#### Orientações para a dinâmica "Painel Integrado"

1. Os participantes são divididos em 4 grupos. Cada grupo recebe um trecho do texto para leitura.
2. Após a leitura e discussão dos trechos, os grupos iniciais são divididos e originam novos grupos. Cada novo grupo deve conter 1 representante de cada trecho inicial do texto.
3. Composto o novo grupo, os participantes socializam suas leituras a fim de construir uma visão geral sobre o tema em estudo. Para facilitar o processo, o grupo terá que responder as seguintes questões:
  - O que é Politecnia? O que você entendeu por "educação politécnica"?
  - O que o autor quis dizer com "trabalho como princípio educativo"? Dê um exemplo do ou de como uma atividade pedagógica norteada por esse princípio.
4. Após a reflexão os grupos socializam suas "sínteses".

## APÊNDICE B - Planos de integração curricular

| <b>PLANO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR – GRUPO 1</b>  |
|--|
| <p><b>Tema de estudo</b><br/>(O que será estudado?)</p>  |
| <p>Sustentabilidade e meio ambiente</p>  |
| <p><b>Disciplinas e Dimensões do conteúdo</b><br/>(Que áreas e abordagens são necessárias para a compreensão plena desse conteúdo?)</p>  |
| <p>Química; Biologia; Física; Segurança do Trabalho; Gestão de Projetos/Produção e Matemática</p>  |
| <p><b>O trabalho como um princípio educativo</b><br/>(Como as dimensões apontadas no item anterior contribuem com a compreensão plena do tema em estudo? Que relações estabelecem com o trabalho produtivo/ mundo do trabalho/ intervenção humana na realidade?)</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da consciência ambiental;</li> <li>• Planejamento, gerenciamento e acompanhamento de projetos;</li> <li>• Atividade organizacional (ergonomia/ desenvolvimento de atividades manuais)</li> </ul>  |
| <p><b>Ações e práticas pedagógicas</b><br/><i>Que ações e práticas pedagógicas serão desenvolvidas? Como serão desenvolvidas</i></p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filme: Perdidos em Marte (como problematização inicial e elemento motivador)</li> <li>• Divisão em grupos de trabalho (cada grupo definirá a vertente de observação do problema)</li> <li>• Definição de estratégias de ação iniciais para posterior aplicação de conhecimento;</li> <li>• Aulas expositivas e práticas para [fornecer o] embasamento teórico necessário; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação do conhecimento em propostas concretas.</li> </ul> </li> </ul> |
| <p><b>Compreensão do conteúdo</b><br/>(O que se espera que o estudante aprenda com esse processo?)</p>   |
| <p>O estudante do curso técnico em automação industrial poderá compreender melhor as relações entre o processo de produção e meio ambiente.</p>  |

| <b>PLANO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR – GRUPO 2</b>   |
|---|
| <b>Tema de estudo</b><br><i>(O que será estudado?)</i>  |
| Inteligência Artificial (semente para o PBL).   |
| <b>Disciplinas e Dimensões do conteúdo</b><br><i>(Que áreas e abordagens são necessárias para a compreensão plena desse conteúdo?)</i>  |
| Matemática; Programação; Impacto no trabalho e Filosofia.   |
| <b>O trabalho como um princípio educativo</b><br><i>(Como as dimensões apontadas no item anterior contribuem com a compreensão plena do tema em estudo? Que relações estabelecem com o trabalho produtivo/ mundo do trabalho/ intervenção humana na realidade?)</i>                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como a inteligência artificial vai influenciar os processos de trabalho (pensando o trabalho como vimos hoje);</li> <li>• Compreender como a inteligência artificial pode ser implementada para a resolução de problemas</li> </ul>      |
| <b>Ações e práticas pedagógicas</b><br><i>Que ações e práticas pedagógicas serão desenvolvidas? Como serão desenvolvidas</i>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• PBL (<i>Problem based learning</i>);</li> <li>• Leituras - textos, revistas, artigos;             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeos informativos;</li> </ul> </li> <li>• Pesquisa – desenvolvimento de trabalhos correlatos</li> </ul> |
| <b>Compreensão do conteúdo</b><br><i>(O que se espera que o estudante aprenda com esse processo?)</i>   |
| Analisar o impacto social do desenvolvimento tecnológico através de atividades que integrem o raciocínio lógico; trabalho em equipe; resolução de problemas e linguagem (matemática e de programação).  |

| <b>PLANO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR – GRUPO 3</b>  |
|--|
| <b>Tema de estudo</b><br><i>(O que será estudado?)</i>   |
| Direito aplicado na fabricação mecânica em caso de acidente de trabalho  |
| <b>Disciplinas e Dimensões do conteúdo</b><br><i>(Que áreas e abordagens são necessárias para a compreensão plena desse conteúdo?)</i>   |
| Matemática; Química; História; Ética e cidadania; Redação técnica e Libras   |
| <b>O trabalho como um princípio educativo</b><br><i>(Como as dimensões apontadas no item anterior contribuem com a compreensão plena do tema em estudo? Que relações estabelecem com o trabalho produtivo/ mundo do trabalho/ intervenção humana na realidade?)</i>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação das disciplinas integradas a vivência dos alunos utilizando os conhecimentos prévios dos estudantes e adquiridos durante o curso.</li> </ul>  |
| <b>Ações e práticas pedagógicas</b><br><i>Que ações e práticas pedagógicas serão desenvolvidas? Como serão desenvolvidas?</i>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva e dialógica; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de debate;</li> </ul> </li> <li>• Vídeos (explorar filmes de ficção que abordem o tema); <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo dirigido; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redação;</li> </ul> </li> <li>• Julgamento simulado;</li> <li>• Mapa conceitual;</li> </ul> </li> <li>• Ensino com pesquisa e resolução de problemas.</li> </ul> |
| <b>Compreensão do conteúdo</b><br><i>(O que se espera que o estudante aprenda com esse processo?)</i>  |
| Aprender a dialogar com os grupos, verificar o caso dos envolvidos, desenvolver pontos favoráveis para defesa e para acusação; função social da LIBRAS.  |

| <b>PLANO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR – GRUPO 4</b>  |
|--|
| <b>Tema de estudo</b><br><i>(O que será estudado?)</i>   |
| Técnicas de lubrificação   |
| <b>Disciplinas e Dimensões do conteúdo</b><br><i>(Que áreas e abordagens são necessárias para a compreensão plena desse conteúdo?)</i>   |
| Química; Física; Matemática; Ciências e Dimensão técnica da mecânica.  |
| <b>O trabalho como um princípio educativo</b><br><i>(Como as dimensões apontadas no item anterior contribuem com a compreensão plena do tema em estudo? Que relações estabelecem com o trabalho produtivo/ mundo do trabalho/ intervenção humana na realidade?)</i>  |
| <p>Favorecendo a compreensão dos itens e conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Densidade do lubrificante; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionalidade;</li> <li>• Viscosidade;</li> </ul> </li> <li>• Atrito/deslizamento <ul style="list-style-type: none"> <li>• Volume e fração</li> </ul> </li> <li>• Compreensão do processo de descarte;</li> <li>• Responsabilidade socioambiental.</li> </ul> |
| <b>Ações e práticas pedagógicas</b><br><i>Que ações e práticas pedagógicas serão desenvolvidas? Como serão desenvolvidas</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento de troca de óleo de um veículo em uma oficina mecânica; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas teóricas;</li> <li>• Visita técnica;</li> <li>• Grupos de pesquisa.</li> </ul> </li> </ul>  |
| <b>Compreensão do conteúdo</b><br><i>(O que se espera que o estudante aprenda com esse processo?)</i>  |
| Contextualizar o processo de lubrificação através deste estudo (curso técnico de mecânica/usinagem/manutenção).  |

| <b>PLANO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR – GRUPO 5</b>  |
|--|
| <b>Tema de estudo</b><br><i>(O que será estudado?)</i>   |
| Sexualidade: assédio sexual dentro do ambiente de trabalho   |
| <b>Disciplinas e Dimensões do conteúdo</b><br><i>(Que áreas e abordagens são necessárias para a compreensão plena desse conteúdo?)</i>   |
| Biologia; Sociologia; Direito do trabalho; Linguagens e Psicologia.  |
| <b>O trabalho como um princípio educativo</b><br><i>(Como as dimensões apontadas no item anterior contribuem com a compreensão plena do tema em estudo? Que relações estabelecem com o trabalho produtivo/ mundo do trabalho/ intervenção humana na realidade?)</i>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho reprodutor; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre sexualidade, gênero e trabalho;</li> <li>• Legislação que protege o trabalhador de assédio;</li> </ul> </li> <li>• Reconhecer símbolos, signos, sinais, linguagem corporal e análise do discurso;</li> <li>• Compreensão das figuras de poder, linguagem corporal, saúde mental da vítima (possíveis comorbidades)</li> </ul> |
| <b>Ações e práticas pedagógicas</b><br><i>Que ações e práticas pedagógicas serão desenvolvidas? Como serão desenvolvidas</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas expositivas e dialogadas; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos de casos;</li> </ul> </li> <li>• Interpretação de textos (acadêmicos e leis) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro</li> </ul> </li> </ul>  |
| <b>Compreensão do conteúdo</b><br><i>(O que se espera que o estudante aprenda com esse processo?)</i>  |
| Reconhecer possíveis situações de assédio moral e sexual, quais medidas legais para se tomar priorizando os direitos da vítima.  |

| <b>PLANO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR – GRUPO 6</b>   |
|---|
| <b>Tema de estudo</b><br><i>(O que será estudado?)</i>  |
| Curso de Enfermagem (EPT)   |
| <b>Disciplinas e Dimensões do conteúdo</b><br><i>(Que áreas e abordagens são necessárias para a compreensão plena desse conteúdo?)</i>  |
| Sociologia; Filosofia; Estatística; Biologia; Ética profissional; Relações interpessoais no trabalho; Anatomia e Fisiologia Humana  |
| <b>O trabalho como um princípio educativo</b><br><i>(Como as dimensões apontadas no item anterior contribuem com a compreensão plena do tema em estudo? Que relações estabelecem com o trabalho produtivo/ mundo do trabalho/ intervenção humana na realidade?)</i>                                       |
| Conjunto das competências profissionais gerais articuladas à habilitação para atuar no mundo do trabalho (enfermagem).  |
| <b>Ações e práticas pedagógicas</b><br><i>Que ações e práticas pedagógicas serão desenvolvidas? Como serão desenvolvidas</i>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulação de problemas desafiadores; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição de projetos integrados;</li> </ul> </li> <li>• Planejamento de projetos (atividade em grupo) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoria;</li> </ul> </li> </ul> |
| <b>Compreensão do conteúdo</b><br><i>(O que se espera que o estudante aprenda com esse processo?)</i>   |
| Conjunto das competências profissionais gerais do técnico da área e das competências específicas da enfermagem.   |

### APÊNDICE C – Formulário de avaliação do encontro

| Indique se o encontro:  | Sim | Razoavelmente | Não | Caso tenha assinalado a opção “sim” ou “razoavelmente” responda:<br>Em que medida? |
|---|-----|---------------|-----|--|
| Oportunizou novas reflexões sobre a proposta do Ensino Médio Integrado  |     |               |     |  |
| Articulou os conceitos da proposta do currículo integrado às possibilidades de ação docente nesse contexto      |     |               |     |  |
| Favoreceu a troca de experiências e de percepções sobre a atuação docente no contexto do Ensino Médio Integrado |     |               |     |  |
| Favoreceu novas compreensões sobre as possibilidades de articulação das disciplinas do EMI                      |     |               |     |  |
| Pontos Positivos:   |     |               |     |  |
| Pontos Negativos:   |     |               |     |  |
| Sugestões:  |     |               |     |  |

## APÊNDICE D - Questionário para professores do EMI

### Dados pessoais

Nome:

Data de Nascimento:

Endereço:

Telefone: ( )

e-mail:

### Formação

Graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

( ) Especialização:

Instituição:

Ano de conclusão:

( ) Mestrado. Área e linha de pesquisa:

Instituição:

Ano de conclusão:

( ) Doutorado. Área e linha de pesquisa:

Instituição:

Ano de conclusão:

- 1) Você já atua como docente na Educação Profissional e Tecnológica? Se sim, há quanto tempo e em quais cursos e/ou modalidades?

2) Qual a sua motivação para atuar ou desejar atuar na Educação Profissional e Tecnológica?

---

---

---

---

---

3) Você conhece a proposta pedagógica do currículo integrado?

---

---

---

---

---

---

4) Como você definiria a proposta do “currículo integrado”?

---

---

---

---

---

---

---

---

5) Você acredita que a prática docente no Ensino Médio Integrado apresenta demandas diferentes de outros campos de formação profissional e de outras propostas de Ensino Médio? Quais seriam, na sua opinião, os principais desafios dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE E – Roteiro das entrevistas semiestruturadas

### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação inicial e também sobre sua carreira como professor da EPT.

*A ideia é poder conhecer o entrevistado; sua área de formação inicial; seu tempo de trabalho como docente; as disciplinas que ministra... e se participa de outros processos de formação continuada (promovidos por universidades, etc)*

2. Como você definiria a proposta pedagógica do currículo integrado?

*Aqui o entrevistado poderá expor suas concepções sobre a integração curricular no contexto do Ensino Médio Integrado, bem como sua apreensão da proposta em sua dimensão política, social....*

*Caso o(a) professor(a) se restrinja a definir a proposta em termos conceituais, cabe questionar sua experiência/ vivência em prática educativas que atenderam (buscaram atender) ao anseio da proposta. Nesse sentido, é importante indagar quais os desafios percebidos pelo educador. É fundamental questionar também como o educador percebe a relevância social e política do currículo integrado, especialmente diante dos riscos apresentados pelas políticas educacionais em andamento.*

3. Como tem se dado o processo formativo dos professores que atuam no currículo integrado? Que espaços e iniciativas já ocorrem no Campus?

*Coletar informações sobre os espaços e iniciativas de formação de professores já desenvolvidas (e em desenvolvimento) no Campus.*

*Cabe questionar se o entrevistado reconhece seu espaço de trabalho (IF) como um espaço formativo, bem como identificar como os horários de trabalho que não são dedicados a docência são aproveitados. → no processo de análise esses dados podem apontar ações formativas que não necessariamente correspondem ao que entendemos como “formação continuada”.*

4. As estratégias de formação contemplam os desafios impostos pela proposta do currículo integrado? (e/ou contribuem para o seu enfrentamento?)

*A partir das indicações apontadas na questão anterior, questionar a percepção que o entrevistado tem dos processos de formação continuada ocorridos no Campus e como essas ações contribuem para sua prática como docente do EMI.*