

OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS E RELATOS

Adolfo Martins da Silva
Alessandro Silva de Oliveira



PROFEPT
Anápolis/GO
2022

OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS E RELATOS

Adolfo Martins da Silva

Alessandro Silva de Oliveira

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Goiás- Câmpus Anápolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

PROFEPT

Anápolis/GO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

S586s Silva, Adolfo Martins da
Os sentidos da integração no ensino médio integrado: pressupostos e relatos. / Adolfo Martins da Silva; Alessandro Silva de Oliveira. - - 2022.
41 f.; il. col.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG –
Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Ensino médio integrado. 2. Instituto Federal
de Goiás. 3. formação integrada omnilateral.
4. Produto Técnico/Tecnológico – e-book. I. Oliveira,
Alessandro Silva de. II. Título.

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

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

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: e-book | |

Nome Completo do Autor: ADOLFO MARTINS DA SILVA

Matrícula: 20192060150022

Título do Trabalho: OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS E RELATOS

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data __/__/____ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

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

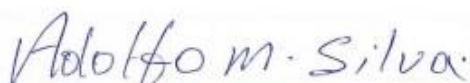
- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

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

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

Goiânia, 01/08/2022.
Local Data



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

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



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

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

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

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

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

Anápolis-GO, 28 de junho de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

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

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

Documento assinado eletronicamente por:

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

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

Código Verificador: 297759
Código de Autenticação: c2c9cef61d



APRESENTAÇÃO

Caro leitor, este produto educacional na forma de *e-book* emergiu da dissertação de mestrado intitulada “Formação omnilateral no IFG: um estudo a partir da percepção docente sobre suas práticas formativas” (SILVA, 2022). O estudo foi realizado no período de 2021-2022 no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, PROFEPT do Instituto Federal de Goiás no Câmpus Anápolis.

De conformidade com as orientações da CAPES, nos programas de mestrados profissionais na Área de Ensino, além da dissertação contendo o relato descritivo e analítico das pesquisas, têm-se a exigência do desenvolvimento de um Produto Educacional (PE) que necessariamente esteja relacionado ao problema de pesquisa, constituindo parte integrante do curso e da experiência relatada.

A pesquisa que originou este PE teve como objetivo principal analisar a percepção dos docentes sobre as possíveis influências da concepção de formação omnilateral em suas práticas formativas no âmbito da Educação Profissional Tecnológica (EPT), a partir do Curso Técnico Integrado em Edificações ofertado no IFG- Câmpus Aparecida de Goiânia. Tratou-se de uma pesquisa de campo articulada a uma análise documental. A pesquisa de campo envolveu 12 docentes que atuam no Curso Técnico Integrado em Edificações do Câmpus Aparecida de Goiânia, enquanto a análise documental teve como corpus o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFG e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de edificações.

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

Os resultados obtidos indicaram que em geral os participantes possuem

uma compreensão fragmentária da perspectiva de formação omnilateral, cujos pressupostos emergem ainda bem dispersos nas suas visões e, também, nas descrições das suas práticas formativas. Os resultados indicaram, ainda, uma fraca participação dos docentes em atividades de formação continuada voltadas para o desenvolvimento de uma práxis¹ formativa na perspectiva omnilateral, acusando a existência de poucas iniciativas institucionais dedicadas a esse objetivo.

Portanto, guardando coerência com os resultados da pesquisa de origem, este PE na forma de e-book tem como principal objetivo contribuir na formação continuada de professores da educação básica, especialmente daqueles que atuam ou atuarão no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI). Neste âmbito, o produto educacional propõe uma reflexão acerca dos principais pressupostos que fundamentam a formação integrada na perspectiva omnilateral.

Com esse propósito, este *e-book* revisita os referenciais teóricos que deram suporte à referida pesquisa, mediante uma abordagem resumida dos principais conceitos e pressupostos da concepção de formação integrada. O texto traz, ainda, alguns exemplos de aplicação desses pressupostos como possibilidades de integração que emergem nas práticas pedagógicas dos docentes participantes da pesquisa geradora desse produto educacional.

O produto passou por duas etapas de validação, assim, teve como primeira etapa de validação uma avaliação realizada por participantes da referida pesquisa de Mestrado, com base nos seguintes critérios propostos por Leite (2018): 1) estética e organização; 2) objetividade e clareza dos conteúdos; 3) coerência e coesão entre capítulos e tópicos; 4) possibilidade de contribuir para uma reflexão crítica sobre os processos educativos na EPT; 5) possibilidade de contribuir para a formação continuada dos docentes que atuam ou atuarão na EPT. Nesta etapa, o produto obteve uma boa avaliação dos participantes da pesquisa.

A segunda validação (definitiva) foi realizada pelos membros da banca examinadora na defesa da dissertação e do produto educacional.

¹ “A práxis é uma atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Uma atividade real, objetiva e ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente (VÁZQUEZ, 1968). Ela é teórica e prática - prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem - e teórica, na medida em que essa relação é consciente. Portanto, podemos pensar que, apesar de serem inseparáveis, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é ela que se constitui como origem, e a teoria é dela originada” (LEITE, 2017, p. 4)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	9
1.1 A integração como possibilidade de formação omnilateral	9
1.2 A integração como articulação entre ensino médio e educação profissional	13
1.3 A integração como relação entre parte e totalidade na proposta curricular	17
2 PRESSUPOSTOS E RELATOS DE INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	20
2.1 A concepção de homem como sujeito histórico-social	21
2.2 O trabalho como princípio educativo na prática docente	23
2.3 A integração entre conhecimentos gerais e específicos	26
3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE	29

INTRODUÇÃO

Para Dermeval Saviani a relação entre o trabalho e a formação humana funda-se na concepção de que o trabalho se caracteriza como atividade essencialmente humana e de que, ontologicamente, o homem se faz homem pelo trabalho. Nessa concepção, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 4). Nesse sentido, este autor explica que nas sociedades primitivas as formações para o trabalho e para a vida ocorriam juntas e mediadas pelas relações cotidianas, nas quais os indivíduos mais novos apreendiam os elementos do trabalho e os da cultura na convivência com os indivíduos mais velhos e experientes.

Destarte, a relação trabalho-educação antecede ao surgimento da escola como instituição destinada a formar um tipo de homem para um tipo de sociedade, visto que a escola como instituição é uma invenção histórica que se faz necessária em dado momento do desenvolvimento da sociedade capitalista. Com efeito, a escola foi concebida para reproduzir política e ideologicamente a divisão de classes, necessária ao metabolismo do sistema capital, resultando em uma ruptura da unidade ontológica trabalho-educação.

Essa ruptura vem sendo reiterada mediante a estratégia de disponibilizar a formação geral e superior para as elites dirigentes e o ensino dos ofícios manuais para as classes populares. Dessa forma, a dualidade educacional tornou-se histórica e reprodutora da divisão das classes e das desigualdades sociais. Nesse sentido, Kuenzer (2010) explica que:

A origem da fragmentação do trabalho, portanto, não é a divisão técnica, mas sim a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção, o que vale dizer que, se a divisão entre teoria e prática expressa a divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital, esta ruptura só será efetivamente superada em outro modo de produção. (KUENZER, 2010, p. 862).

Trata-se, pois, de uma estratégia da produção capitalista, na qual a divisão social e técnica do trabalho demandam um sistema de educação que separa trabalho manual e intelectual, simples e complexo; cultura geral e cultura técnica, classes dirigentes e subalternas.

Essa estratégia engendrou um processo histórico, no qual a escola dual é reproduzida por diferentes mecanismos e a educação profissional e tecnológica fica restrita a formar e conformar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às demandas imediatas dos setores produtivos (FRIGOTTO, 2010).

Da mesma forma, a educação profissional no Brasil nasce apartada da formação geral, numa dualidade que se tornaria histórica e reprodutora da divisão das classes sociais, disponibilizando a formação geral e superior para as elites dirigentes e o ensino dos ofícios manuais para as classes populares (MANFREDI, 2002). Consequentemente, uma minoria de jovens das classes dirigentes dispõe de tempo para formação e escolha cuidadosa do seu caminho profissional, enquanto a maioria imensa da classe trabalhadora, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce, seja pela prática ou em cursos profissionalizantes de curta duração.

Porquanto, a superação dessas dicotomias passa necessariamente pela concepção de um projeto de educação pública, laica, gratuita, universal e para todos, que tendo o trabalho como princípio educativo, contemple o ser humano em suas múltiplas dimensões na perspectiva da omnilateralidade. Além disso, esse projeto precisa estar focado nas necessidades das classes trabalhadoras, visto que, historicamente, a educação tem sido relacionada basicamente às necessidades produtivas e reprodutivas do capital.

Dito isso, entende-se que a concepção de educação profissional técnica integrada ao ensino médio consubstanciada nos projetos do EMI tem o potencial de cumprir esse papel. Isto porque o EMI pode proporcionar uma inclusão digna dos jovens oriundos das classes trabalhadoras não só no mundo do trabalho, mas, também, na vida cidadã, contribuindo para resgatar o vínculo ontológico entre o trabalho e a formação humana, mediante a uma formação na perspectiva da práxis.

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

construção de competências.

Nessa perspectiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.108) discutem as possibilidades e os desafios para a organização do currículo do EMI, considerando alguns pressupostos. Para esses autores, o currículo integrado deve ser um instrumento que:

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

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

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

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

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

f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012. p. 108).

A opção por discutir esses pressupostos decorre do fato de que, para esses autores, o ensino médio integrado à EPT representa uma solução viável e necessária para a realidade brasileira como “travessia” para o alcance de uma formação integral e unitária para todos. Além disso, esses mesmos pressupostos foram utilizados como as principais categorias de análises na pesquisa que deu origem a este produto educacional. Por isso, reitera-se a discussão desses pressupostos dada a importância deles como princípios integradores metodológicos e pedagógicos na formação integrada na perspectiva integral, omnilateral ou politécnica²

² Conforme Ciavatta (2012), “Ensino integrado, politecnicidade, educação omnilateral”. “Não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional”. Termos equivalentes no âmbito deste trabalho.

Entende-se que a perspectiva de integração omnilateral não se encerra nesses pressupostos, visto que eles não expressam tudo que a formação integrada deve ser, mas orientam aquilo que ela não pode deixar de ser. Nesse sentido, busca-se abordar os principais pressupostos que fundamentam a integração no contexto do EMI e as suas implicações metodológicas e pedagógicas.

O *e-book* está dividido em três capítulos: no primeiro capítulo, discutem-se os sentidos da integração e os pressupostos metodológicos que fundamentam a proposta do EMI.

No segundo capítulo, são discutidos alguns pressupostos que devem fundamentar as práticas pedagógicas no âmbito do EMI, apresentando alguns relatos de experiências das práticas docentes dos participantes da pesquisa que gerou este produto educacional.

Assim, os pressupostos “b”, “d” e “f” são contextualizados no primeiro capítulo e numa perspectiva mais metodológica. Já os pressupostos “a”, “c”, “e” são discutidos no segundo capítulo e na perspectiva pedagógica e com alguns relatos de como emergem nas práticas docentes.

Já o terceiro capítulo apresenta uma síntese da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras no EMI.

Porquanto, entende-se que este *e-book* possa contribuir para a maior influência e percepção da perspectiva de formação omnilateral nos currículos e na atuação docente no âmbito do EMI, campo no qual a pesquisa foi desenvolvida.

1 OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo, são discutidos três sentidos do termo integração como pressupostos que consubstanciam a concepção do EMI nos seus aspectos filosóficos, formais e metodológicos.

Para o senso comum, a concepção de formação integrada do EMI pode estar restrita à simples articulação entre a formação acadêmica ou geral a uma formação profissional específica, visando à profissionalização dos jovens na educação básica. Essa ideia não está de todo equivocada, porém, ela é incompleta, pois contempla apenas uma das possibilidades ou dimensões da integração.

Destarte, para uma melhor compreensão das possibilidades da formação integrada, Ramos (2008) propõe a análise do conceito de integração em três sentidos: 1) como possibilidade de formação omnilateral; 2) como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; 3) como relação entre parte e totalidade na proposta curricular. Desse modo, a formação integrada pode ser analisada em três sentidos que não são excludentes entre si, mas complementares. Dito isso, esses sentidos ou categorias de integração são abordados nos tópicos seguintes, buscando estabelecer suas relações com a proposição do Ensino Médio Integrado.

1.1 A integração como possibilidade de formação omnilateral

Este primeiro sentido de integração remete à possibilidade da formação omnilateral, que tem como pressuposto a integração entre trabalho, ciência e cultura como dimensões fundamentais da vida e que estruturam a prática social dos sujeitos. Este é um sentido filosófico que expressa uma concepção de formação humana não fragmentária, podendo orientar a formação geral ou profissional em todos os níveis, desde o ensino básico ao superior (RAMOS, 2008).

Desse modo, considerando a formação integrada na perspectiva da omnilateralidade, concorda-se com Ciavatta (2012), para quem integrar significa tornar íntegro ou inteiro o ser humano. Assim, considera-se a educação integrada como possibilidade de formar os sujeitos para a totalidade social. Nessa perspectiva, a formação integrada

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

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

A perspectiva de formação integrada omnilateral encontra sua melhor referência nas elaborações de Gramsci sobre a escola unitária, a qual preconiza que os conteúdos seriam trabalhados de forma ética, possibilitando superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, Gramsci propõe a concepção de uma escola:

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

Essa perspectiva integra as disciplinas escolares com a preparação para o trabalho em seu sentido ontológico, ou seja, como uma atividade essencialmente humana que não separa a teoria da prática. Assim, o trabalho é entendido como um princípio educativo enquanto práxis humana e não com o intuito de formar o educando para uma atividade produtiva imediata. Isto porque, para Gramsci:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata (GRAMSCI, 2004, p. 36).

A proposição da escola unitária se refere a uma formação básica que, embora contemple o desenvolvimento da relação teoria e prática pelo princípio educativo do trabalho, ela não visa, imediatamente, a profissionalização dos jovens. A ideia é a de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades de trabalhar tecnicamente e intelectualmente. Dessa forma, a concepção gramsciana da escola unitária preconiza uma formação humanista ou de cultura geral, voltada para oportunizar o desenvolvimento equilibrado das capacidades intelectual e prática dos sujeitos.

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

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

Vale acrescentar que, a proposição de Gramsci não se restringe apenas a um projeto político pedagógico escolar, pois compreende a possibilidade de transformação social como projeto de uma sociedade unitária, a partir da compreensão de que:

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

Ressalta-se a relação dialética entre escola e sociedade, pois, se, de um lado, a histórica divisão social do trabalho tem se refletido na constituição de um

sistema escolar dual, que separa a formação do trabalhador produtivo da formação de dirigentes. De outro lado, Gramsci defende que o princípio unitário pode, a partir da escola, dar início à superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, bem como permear outras instituições da sociedade com novas relações, transformando-as para a construção de uma sociedade, também, unitária. Desse modo, há uma relação dialética entre o projeto da escola unitária e o projeto político de sociedade unitária.

Todavia, a concepção da escola unitária refere-se a uma condição futura em que a classe trabalhadora teria ascendido ao poder político. Assim, Gramsci, em seu tempo não via condições materiais para a materialização da escola unitária. Por isso, “Gramsci aceitava, assim, que a realidade concreta impunha a profissionalização de parte dos adolescentes e jovens antes da conclusão da última etapa da educação básica” (MOURA, 2013, p. 212).

Porquanto, é preciso considerar que, ainda hoje, o capital e a burguesia continuam hegemônicos, logo a perspectiva da escola unitária continua como uma possibilidade futura. No entanto, a partir das contradições do sistema capital, é possível lançar as sementes da formação humana integral, unitária.

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

Nessa perspectiva, o EMI representa uma possibilidade concreta de proximidade com a concepção da escola unitária no sentido da integração como possibilidade de formação omnilateral. Isto porque,

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

Essa proposta de ensino integrado é inspirada na ideia da escola unitária de Gramsci. Porém, não se confunde com ela, uma vez que os limites da formação integral estão postos na atual sociedade capitalista, na qual grande parte dos jovens não pode adiar a profissionalização para o ensino superior. Agrava o fato de que o ensino médio, sendo a etapa final da educação básica, coincide com a faixa etária em que uma parcela significativa dos jovens das classes trabalhadoras é chamada a contribuir com o orçamento familiar, por uma questão de sobrevivência. Por isso:

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

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

Dessa forma, no contexto do EMI o termo “integrado” tem um sentido filosófico de integrar o próprio ser humano dividido, mediante uma formação que integra a educação profissional e tecnológica ou politécnica com uma base unitária de conhecimentos gerais do ensino médio. Isto permite ao jovem da classe trabalhadora uma inserção digna no mundo do trabalho e na vida cidadã.

1.2 A integração como articulação entre ensino médio e educação profissional

Este tópico parte do pressuposto de que o currículo do EMI deve conceber a formação integrada como uma “síntese da formação básica e formação para o trabalho” como preconiza (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.108)

A perspectiva de síntese entre formação básica e formação para o trabalho se explicita na oferta dos cursos na forma integrada, visando formar o jovem para

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

Vale ressaltar que esse pressuposto está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), que estabelece em seu artigo segundo a necessária vinculação entre educação e trabalho como “educação profissional integrada ao pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996).

Portanto, a perspectiva de uma formação escolar que contempla a qualificação para o trabalho articulada com a educação geral já estava prevista na LDB/96. Porém, as possíveis formas de articulação para o desenvolvimento da educação na forma integrada foram estabelecidas pelo Decreto n. 5.154/2004, visando garantir aos estudantes o direito à educação básica e também a uma formação profissional.

De acordo com o referido decreto, foram definidas três formas de articulação, sendo elas: a integrada, a concomitante e a subsequente. Por isso, “Definimos o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional” (RAMOS, 2008, p. 11). Portanto, o Decreto n. 5.154/2004 prevê que uma das formas de articulação entre a EPT e o ensino médio “dar-se-á de forma: integrada [...]” (Art.4o., Par. 1o., Inc. I).

A regulamentação da forma integrada deu-se mediante a Resolução CNE/CEB Nº 6, de setembro de 2012. Esta resolução reitera o princípio da indissociabilidade do ensino médio com a formação técnica nos cursos da educação profissional a serem ofertados de “forma integrada” ao ensino médio.

De acordo com essa resolução, o Art. 8º, § 1º estabelece que:

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

Assim, o propósito da educação integrada, ou seja, do EMI é uma formação que possibilite não a simples inserção do jovem na vida produtiva, mas a possibilidade dele se inserir com dignidade no mundo do trabalho, caso suas necessidades assim o exijam. Isto permitirá, inclusive, custear a continuidade dos

seus estudos, se assim o desejar (RAMOS, 2008).

Por isso, o ensino técnico integrado ao ensino médio deve proporcionar, também, uma base de conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos numa formação superior. Isto porque o objetivo da formação integrada não é, sobretudo, o de formar técnicos, pois o que se pretende é que,

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

A incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo aponta para a possibilidade de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, propiciando a formação dos sujeitos para o trabalho e para a cidadania, permitindo que eles possam atuar como dirigentes. Isto é possível mediante a integração da formação profissional a uma base unitária de conhecimentos no ensino médio por exemplo.

Nessa perspectiva, a concepção do EMI propõe uma formação para além do objetivo simplista de formar os jovens apenas para o trabalho produtivo, visto que o objetivo não é simplesmente formar os jovens para o trabalho produtivo. O que se pretende é formar sujeitos para que, além dos conhecimentos científicos e técnicos, sejam críticos, autônomos e emancipados. Assim, pensando na perspectiva humana, que não exclui a competência técnica, é importante pensar a atuação dos sujeitos na política, na cultura, nas artes, na vida em sociedade e no mundo do trabalho (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

Dessa forma o EMI se apresenta como uma proposta de formação dos sujeitos para a totalidade social, ou seja, uma formação na perspectiva omnilateral. Todavia, esse projeto só alcançará sua finalidade, de “formar na perspectiva da totalidade, se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital” (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 68).

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

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

A compreensão das relações que envolvem esses saberes é condição para uma formação emancipatória dos sujeitos, possibilitando uma atuação consciente no mundo do trabalho e no exercício da cidadania para que eles sejam agentes transformadores da realidade do meio social e político no qual estão inseridos.

Dito isso, entende-se que o sentido de integração como articulação da formação profissional com o ensino médio se complementa com o sentido de integração como possibilidade de formação omnilateral, mediante uma proposta metodológica e pedagógica de formar o aluno nas suas múltiplas dimensões.

Porquanto, para a realidade socioeconômica brasileira, onde a maioria dos jovens não pode adiar a profissionalização para o ensino superior, o ensino médio integrado à EPT representa, por um lado, a possibilidade de uma inserção no mundo do trabalho com mais dignidade e por outro lado, uma proximidade com a perspectiva de formação integral ou omnilateral do ser humano.

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

uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional. Isto não é fácil, posto que, se numa mesma escola esta unidade é sempre um desafio, quanto mais não o seria quando implicam duas instituições. Por essa razão, consideramos que a concomitância só faz sentido quando as redes de ensino não têm condições de oferecer o ensino médio integrado, mas sempre como transição e não como opção definitiva (RAMOS, 2008, p. 13)

Desse modo, é preciso considerar que a forma concomitante tem a sua importância como um paliativo diante das poucas oportunidades de formação de qualidade disponíveis para os filhos da classe trabalhadora. Isto porque as escolas não estão, em sua maioria, aparelhadas para a oferta da formação na

forma integrada. Todavia, é preciso manter acesa a luta política pela universalização da forma integrada do EMI, por ser esta a forma com maior potencial de integração entre trabalho e cidadania.

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

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

Neste terceiro sentido da integração, discute-se o problema da integração entre parte e totalidade, ou seja, entre conhecimentos gerais e específicos na proposta curricular dos cursos de formação integrada na perspectiva de formação profissional tecnológica ou politécnica.

A unidade entre conhecimentos gerais e específicos se constitui como um dos pressupostos ou eixos basilares para a concepção dos currículos dos cursos de ensino médio integrados à EPT. Além disso, os cursos do EMI devem ter por base “uma metodologia que possibilite a identificação das especificidades, da historicidade, das finalidades e potencialidades desses conhecimentos” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108). Nessa perspectiva, esses autores explicam que,

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

Desse modo, a articulação entre conhecimentos gerais e específicos ou profissionais permite compreender a historicidade, a contextualização e a aplicabilidade dos conhecimentos nas situações de trabalho e da vida social. Por isso, essa categoria de integração se constitui como um princípio integrador para

nortear a construção dos itinerários formativos nos currículos e nas ementas das disciplinas dos cursos de formação integrada e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Assim, na proposta curricular do EMI, o termo “integrado” tem um sentido metodológico que orienta a articulação entre conhecimentos gerais e específicos ou profissionais numa perspectiva de unidade. Isto implica na necessidade de que a proposta curricular do EMI deverá estar contextualizada à realidade contemporânea do mundo do trabalho e da vida social, visto que os conhecimentos não são extáticos, mas progressivos.

Conseqüentemente, considerando a atualidade desses conhecimentos, reitera-se que na perspectiva da formação integral, omnilateral implica na exigência de que o currículo da EPT integrada ao ensino médio, além de integrar os conhecimentos gerais e específicos, precisa, também, estar “centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108).

Nessa perspectiva, a integração entre conhecimentos gerais e específicos precisa estar em sintonia com os avanços e transformações científicos, tecnológicos e sociais e com a busca da superação da dicotomia entre teoria e prática. Isto porque:

Sob a ótica da unidade, a distinção entre teoria e prática se dá no seio de uma unidade indissolúvel que pressupõe uma relação de autonomia e dependência de um termo em relação ao outro. Na visão de unidade, a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias e a teoria e prática são tidos como dois elementos indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. Seria essa perspectiva de unidade da relação entre teoria e prática que orientaria os projetos de ensino integrado (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p.71).

Essa perspectiva de unidade, fundada na ideia de práxis, ganha materialidade na apreensão e no domínio das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho produtivo moderno. Isto é, na perspectiva da politecnicidade ou formação tecnológica, na qual as relações entre o trabalho e as modernas técnicas de produção devem ser explicitadas.

Para Saviani (1989), a perspectiva da politecnicidade, ou seja, da formação tecnológica ou politécnica se esboça a partir do desenvolvimento das forças

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

A base pedagógica da politecnicidade pressupõe a articulação entre trabalho manual e intelectual, possibilitando a assimilação teórica e prática dos princípios científicos que dão base à moderna organização do trabalho. Todavia, essa articulação não se limita a uma proposta curricular.

Além disso, requer a organização de laboratórios e oficinas que proporcionem experiências similares aos processos de trabalho real. Com isso, os alunos poderão compreender, além dos princípios teóricos, o caráter prático do modo como a natureza está constituída, do seu funcionamento, bem como a compreensão da forma como a sociedade se constitui e se comporta (SAVIANI, 1989).

Portanto, no contexto do EMI, a politecnicidade se refere à formação tecnológica, no sentido de que a formação técnica, não tenha um caráter de treinamento, mas seja explicitada nos fundamentos científicos e tecnológicos que a embasam. Por isso, a proposta curricular do EMI deve conceber os conhecimentos gerais e específicos de forma integrada, ou seja, na perspectiva de unidade.

2 PRESSUPOSTOS E RELATOS DE INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No capítulo anterior foram discutidos os sentidos de integração como pressupostos que consubstanciam a concepção do EMI nos seus aspectos filosóficos, formais e metodológicos.

Destarte, o presente capítulo discute alguns pressupostos de integração na prática pedagógica, contextualizando-os com exemplos de experiências da prática docente dos participantes da pesquisa que originou este produto educacional.

Não se trata de apresentar modelos de práticas docentes, mas de apresentar e discutir alguns pressupostos como princípios integradores, entendendo, porém, que a perspectiva de integração não se esgota nesses pressupostos e, menos ainda, em algum modelo específico de prática docente.

Ressalta-se que uma didática integradora passa, necessariamente, pela adoção de uma atitude integradora por parte do docente. Sendo que esta atitude precisa estar pautada na ideia da práxis. Isto implica na necessidade de que as práticas docentes estejam investidas de uma atitude ética e política para que a ação pedagógica seja compreendida [...] “em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social” (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 66). Dessa forma, a perspectiva da práxis vai ao encontro da proposta educativa do EMI, visto que:

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

Nesse sentido, sem desconsiderar a importância dos recursos didáticos, reitera-se que o caráter integrador de uma prática pedagógica não está necessariamente na adoção de determinada didática. Isto porque o caráter integrador decore da capacidade dos sujeitos da educação de romper com a fragmentação do conhecimento, bem como, na capacidade de estabelecer a relação dos conhecimentos e dos sujeitos do ensino-aprendizagem com a totalidade das práticas sociais.

2.1 A concepção de homem como sujeito histórico-social

A concepção de homem como sujeito Histórico-social parte da premissa de que o homem é um ser construído pela história e permanentemente vinculado às necessidades sociais e culturais. Essa perspectiva implica pensar a educação vinculada à totalidade das práticas sociais, visto que a formação do cidadão não se separa da formação da sociedade, pois os homens são forjados nas práticas sociais e educados para as práticas sociais. Por isso, a educação escolar não pode ser alheia a esse processo, visto que ela mesma é constituída no contexto das práticas sociais.

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

Essa visão de sujeito se constitui como um princípio integrador que visa integrar o aluno à sua sociedade política, mediante uma formação para a totalidade das relações e das práticas sociais para que ele possa atuar como um agente transformador da realidade na qual está inserido. Por isso, uma prática pedagógica calcada na perspectiva omnilateral considera, não só a historicidade dos conhecimentos, mas também a historicidade os sujeitos da educação.

Essa perspectiva pode ser exemplificada nas palavras do docente D-1 que, indagado sobre a influência da concepção de formação omnilateral na sua prática docente, disse que isso emerge em sua prática docente mediante a adoção de uma abordagem dos conteúdos das aulas, mesmo nas questões mais pragmáticas,

sempre considerando uma perspectiva mais ampla que [...] observa o indivíduo de vários lugares e, não só, desse de número, né, mas de um indivíduo que vai se formar ali, principalmente, nesse outro aspecto humano mesmo, né, das relações sociais que vão sendo desenvolvidas (D-1).

Assim, da fala de D-1 emerge uma visão de homem, na qual o discente não é visto simplesmente como mais um aluno em sala de aula, “um número”, mas um sujeito, cuja formação humana observa os “vários lugares”, ou seja, a

diversidade das relações e práticas sociais.

Nessa perspectiva, os educandos são vistos como seres histórico-sociais, cuja formação está vinculada às práticas sociais. Isto implica pensar os sujeitos da educação como seres ativos e construtores da sua autonomia. Perspectiva que aponta para o rompimento com a tradicional visão de aluno como um sujeito passivo e receptor de conhecimentos, para concebê-lo como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Outro exemplo pode ser observado na narrativa de D-8 que, em resposta à mesma pergunta, disse o seguinte:

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

A resposta vai ao encontro da concepção de sujeito histórico e socialmente construído, pois trabalha com os alunos a compreensão dos aspectos de natureza ontológica e social do ser humano. Essa perspectiva contribui para a superação da educação com viés conformador do caráter humano a modelos preconcebidos de cidadão e de trabalhador “a ser alcançado”. Com efeito, favorece a uma formação crítica e emancipatória do educando, permitindo sua inserção no mundo do trabalho e no exercício da cidadania de forma mais consciente e autônoma, propiciando uma atuação transformadora da realidade do meio social e político no qual está inserido.

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

Tal pressuposto indica que, na condição de seres histórico-sociais, os homens constroem e, ao mesmo tempo, são construídos pelos conhecimentos e

pela história no bojo das práticas sociais. Com efeito, para considerar a historicidade do aluno, é preciso entender que ele traz consigo uma amálgama de conhecimentos, crenças, valores, habilidades, experiências, enfim sua história construída socialmente, constituindo a sua subjetividade.

Portanto, independente de qual seja a abordagem didática, uma prática pedagógica que pretenda ser integradora deve considerar essa bagagem que os estudantes trazem consigo, ou seja, a sua historicidade. Nesse sentido deve ter como ponto de partida a prática social dos sujeitos para alcançar uma prática social transformadora da realidade.

2.2 O trabalho como princípio educativo na prática docente

A concepção do trabalho como princípio educativo representa um pressuposto fundamental para a perspectiva de formação integrada omnilateral ou politécnica, pois, é pelo trabalho que o homem ontologicamente produz a sua existência material e espiritual, transformando a natureza, o meio social e a si mesmo e produzindo conhecimentos.

Dessa forma, no contexto da formação integrada, o trabalho deve ser explicitado não apenas na sua dimensão mais imediata de atividade produtiva, mas principalmente em sua dimensão ontológica, como atividade inerente ao ser humano. Nessa perspectiva o trabalho será pedagogicamente caracterizado [...] “como categoria ontológica da práxis humana que se manifesta de forma específica conforme o grau de ‘desenvolvimento social atingido historicamente’ pela humanidade em suas relações sociais e de produção” (RAMOS, 2008, p. 7).

Com efeito, a formação integrada pressupõe o reconhecimento do trabalho como princípio educativo nos seus dois sentidos: no sentido histórico, o trabalho concebido como práxis produtiva na categoria econômica que fundamenta a formação para o exercício das profissões. E, principalmente, o trabalho em seu sentido ontológico, como princípio educativo original, pois, para além da produção material e cultural da existência, tanto a formação humana, quanto a produção de conhecimentos se dão mediadas pelo trabalho.

Dessa forma, o trabalho como princípio educativo se constitui como a categoria central para a formação profissional e acadêmica dos estudantes como um princípio metodológico orientador da construção dos planos dos cursos e seus

respectivos planos de ensino e, principalmente, da prática pedagógica, pois é justamente na prática pedagógica que os pressupostos se concretizam na perspectiva da práxis.

Nesse sentido, ao discorrer sobre as possibilidades de fazer a integração das dimensões educação e trabalho nas suas práticas formativas, D-1 diz que organiza suas aulas escolhendo textos com temáticas relacionadas ao mundo do trabalho para leitura e discussão em sala de aula. Assim,

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

A discussão de temas que envolvem o mundo do trabalho permite que os alunos compreendam a categoria trabalho para além das suas dimensões econômico-produtivas, o que D-1 chama de “ganho financeiro”. As discussões permitem que o trabalho seja apreendido, também, nas dimensões tecnológica, cultural, artística, política e social, ou seja, como práxis humana, logo como princípio educativo.

Com efeito, essa prática pedagógica contribuir para a formação crítica, ética e política dos alunos, na medida em que busca apreender o trabalho no seu sentido ontológico e, ao mesmo tempo, desmitificar o caráter hegemônico do trabalho centrado nas dimensões econômico-produtivas.

Ressalta-se que, uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. “Esse princípio permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes” (MOURA, 2007, p. 22). Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo se constitui como um princípio integrador das várias dimensões humanas, contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

Outro exemplo de se conceber o trabalho como princípio educativo na prática pedagógica está no relato de D-6, em suas palavras:

[...] eu procuro, né, sempre desenvolver por meio da do diálogo mesmo entre essas esferas da vida, né? Eh... de pensar, assim, que o trabalho ele não está e não pode ser pensado de forma isolada quando a gente tá pensando a formação de um, do trabalhador, né, de um técnico, de um agente técnico, a gente tem, também, que considerar que ele vai estar dentro de toda uma sociedade, né, de um conjunto de relações sociais, que ele vai estar ligado, também, a práticas que são culturais, que são sociais, as relações econômicas que vão interferir sobre essa atividade para qual ele está sendo preparado. Então, [...] a minha prática busca contribuir para que o aluno, ele também pense o lugar dele a partir dessas múltiplas relações (D-6, grifo nosso).

O diálogo sobre as relações que subjazem ao trabalho como as práticas culturais, sociais, econômicas, políticas, dentre outras, permite que, a partir da apreensão dessas relações, o aluno “pense o lugar dele” no trabalho e na sociedade. Dessa forma, a relação trabalho e educação poderá ser apreendida nas suas múltiplas manifestações, transcendendo a visão utilitarista e hegemônica da formação focada no mercado, para conceber o trabalho como princípio educativo. Dessa forma, D-6 assume uma perspectiva de formação crítica e emancipatória dos sujeitos, propiciando uma atuação consciente e transformadora, não só no mundo do trabalho, mas na totalidade social.

Portanto a assunção do trabalho como princípio educativo nas práticas pedagógicas se justifica no fato de que, “[...] o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 108).

Nessa perspectiva, entender o trabalho como princípio educativo significa compreender que o homem produz a sua realidade ao interagir com ela para transformá-la. Sendo que, a ciência, a tecnologia, a cultura e a arte

são produzidas socialmente pelo trabalho, logo o trabalho como princípio educativo se constitui como um pressuposto integrador dessas dimensões. Por isso,

SAIBA MAIS:

O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do IFNMG: Produto educacional desenvolvido pelo mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Osório Esdras Guimarães Braga, sob orientação do professor Dr. Admilson Eustáquio Prates.



Fonte: <<https://youtu.be/YlgGbzhirg>>.

Acesso: 15/08/2022

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens onilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p. 76).

A formação integrada não se confunde com formar apenas para o trabalho produtivo, pois há de se compreender a integração educação e trabalho na perspectiva da práxis humana, visando formar os sujeitos em suas múltiplas dimensões para uma atuação crítica e transformadora na totalidade social.

2.3 A integração entre conhecimentos gerais e específicos

O princípio integrador da parte na totalidade objetiva a superação da fragmentação dos conhecimentos, principalmente, no que se refere aos conhecimentos gerais e profissionais, visto que essas duas categorias de conhecimento têm sido pautadas, historicamente, na perspectiva de uma falsa divisão entre educação e trabalho.

Sobre essa questão, Ramos (2008) explica que os professores do ensino médio são, comumente, formados sob a égide do positivismo e do mecanicismo, que fragmentam as ciências nos seus diversos campos. E isso leva a uma hierarquização entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação específica, atribuindo a estas últimas um caráter profissionalizante. Desse modo, há uma falsa naturalização de que o professor da educação básica ministra os conhecimentos gerais enquanto as aplicações destes conhecimentos são ensinadas pelo professor da formação técnica.

Todavia, uma vez que os conhecimentos específicos são definidos a partir de sua aplicação em dado contexto produtivo, se estes forem ensinados apenas em seu aspecto profissionalizante e desconectados das teorias gerais do campo científico em que foram formulados resultará em uma formação limitada que mais se aproxima de um treinamento do que de uma formação profissional propriamente dita (RAMOS, 2008).

Portanto, para a superação dessa dicotomia, a articulação entre conhecimentos gerais e específicos no EMI deve nortear o currículo, as ementas

das disciplinas, os planos de ensino e, sobretudo, as práticas pedagógicas, visando garantir o nexo da perspectiva de unidade e, conseqüentemente, da relação teórico-prática dos conhecimentos.

Com efeito, ressalta-se como um pressuposto para a formação integrada omnilateral, a necessidade de uma prática pedagógica que permita a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, “no sentido de que os primeiros fundamentem os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 109).

Uma forma de aplicação desse pressuposto na prática pedagógica pode ser exemplificada no relato D-3 que, ao ministrar uma disciplina do núcleo básico no curso integrado de edificações, busca trabalhar a contextualização dos conteúdos da sua disciplina de formação geral aos conhecimentos específicos da área de edificações, em suas palavras:

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

Dessa forma, a relação entre os conhecimentos gerais e os específicos ou profissionais é desenvolvida mediante um “diálogo sobre o trabalho”, envolvendo atividades ou exercícios “contextualizados com a área do curso”. Isto permite estabelecer uma relação dos conteúdos de uma disciplina de formação geral com alguma aplicação direta na área de formação profissional. Assim, os conhecimentos contextualizados a uma aplicação específica na realidade do trabalho saem do campo da abstração, adquirindo um significado concreto para o aluno.

Para Ramos (2008), a articulação entre conhecimentos gerais e específicos permite compreender a historicidade, a contextualização e a aplicabilidade dos conhecimentos nas situações de trabalho e da vida social. Por isso, essa categoria de integração, bem como a integração teoria e prática são

indispensáveis para a formação dos sujeitos na sua integralidade, pois representam a concretização da concepção do trabalho como princípio educativo.

Outro exemplo de como essa integração pode ser trabalhada está no relato da prática pedagógica de D-7, que procura relacionar os conteúdos de sua disciplina do núcleo básico com “outras áreas” do conhecimento. Assim, D-7 explica que:

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

Esse relato expressa uma perspectiva de integração na compreensão de que os conteúdos não podem estar isolados “dentro da caixinha”. A integração entre conhecimentos gerais e específicos permite contextualizar a educação com o mundo do trabalho, estabelecendo relações entre o trabalho desenvolvido pelos alunos no âmbito da sua disciplina com o trabalho que poderão desenvolver como “futuros profissionais de edificações”.

Reitera-se que, o caráter integrador de uma prática pedagógica não está atrelado à adoção de uma didática específica, mas na capacidade de romper com a fragmentação do conhecimento, propiciando ao aluno a compreensão do princípio de unidade entre conhecimentos gerais e específicos. Estes, estando na base dos processos produtivos, encontram seus fundamentos nos conhecimentos gerais ou científicos que os explicitam.

Dessa forma, a integração entre conhecimentos gerais e específicos permite uma mediação entre a ciência e a produção, explicitando a forma concreta que historicamente a existência humana é produzida e reproduzida (RAMOS, 2008). Esta mediação constitui uma das formas de se conceber o trabalho como princípio educativo. Por isso, o pressuposto da construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos ou profissionais representa uma das condições necessárias para o desenvolvimento da formação integrada na perspectiva omnilateral.

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE

Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dermeval Saviani

Este capítulo apresenta uma síntese das etapas didáticas da pedagogia histórico-crítica, sugerindo uma possibilidade de sua utilização nas práticas formativas dentro e fora da sala de aula, no sentido de valorizar a interação professor-aluno, bem como, de uma permanente avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma concepção pedagógica desenvolvida por Dermeval Saviani. Sua fundamentação se apoia principalmente no Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx. Por isso, a PHC valoriza o saber sistematizado de forma contextualizada e reflexiva e tem como ponto de partida a realidade histórica e cultural dos sujeitos da educação professores e alunos principalmente. Nesse sentido, Dermeval Saviani explica que,

A Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2000, p. 102).

Saviani (2000) buscou materializar uma pedagogia de viés socialista que segundo os fundamentos marxistas se contrapõe a uma visão burguesa de educação. Neste sentido, a PHC parte de uma concepção do homem como síntese de múltiplas determinações sociais que busca o compromisso de eliminar a cisão que, ao longo do desenvolvimento histórico e social, se estabeleceu entre homem e sociedade e entre o trabalho e a cultura.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada, tendo como base a mediação por meio de três momentos principais: a problematização, a instrumentalização e a catarse, valorizando o aluno como sujeito ativo deste processo. Essa perspectiva, envolve o movimento prática-teoria-prática, que conforme afirmamos, parte da prática social dos sujeitos, confrontando-a com a teoria (saber sistematizado) e retornando a prática

social, no sentido de transformá-la.

Nessa perspectiva, Gasparin (2011) explica que a relação do professor com os alunos não começa com o ensino, mas com a avaliação diagnóstica do processo, sendo que, esta se refere primeiro ao professor e depois ao aluno. Para esse autor a avaliação é um juízo de valor acerca de dados relevantes que, comparados a um padrão, permite a tomada de decisão.

Dessa forma, o professor avalia o seu trabalho, a partir das condições que estão postas, antes mesmo de realizá-lo. Assim, uma previa avaliação tanto do professor quanto dos alunos permite estabelecer um ponto de partida mais adequado, pois “o conhecimento do professor e a realidade sociocultural dos alunos oferecem elementos para uma avaliação prévia que poderá dar um novo sentido para o ensino-aprendizagem” (GASPARIN, 2011, p. 1975).

Vale ressaltar que, para além dos ambientes da escola, essa didática pode, também, ser utilizada nos espaços não formais para uma prática educativa como, por exemplo, numa visita técnica a uma estação de tratamento de água. Assim, como PRÁTICA INICIAL, antes mesmo da visita, o professor poderá fazer uma roda de conversa com os alunos para sondar o que eles já sabem sobre a estação de tratamento e sobre a água tratada.

O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as “preocupações” que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (GASPARIM, 2012, p. 14).

Tomando como exemplo a realização de uma visita técnica, esse movimento inicial se constitui como a avaliação diagnóstica – parte inicial do processo, como informa Gasparin (2011) – que se faz importante para que o professor e o aluno tomem consciência do nível de conhecimento que possuem sobre determinada temática. Isto se justifica porque: “Esta tomada de consciência, de ambas as partes, permite uma sintonia avaliativa inicial como ponto básico de todo o trabalho docente e discente (Gasparin, 2011, p. 1976). Tal prática possibilita evidenciar uma visão sincrética do nível de conhecimento que o aluno possui e uma prévia visão sintética do professor. Então, professor e alunos poderão aproveitar melhor a experiência da interação com o ambiente e com os

técnicos que os assessorarem durante a visita técnica.

Num segundo momento, da PROBLEMATIZAÇÃO, o professor irá elaborar perguntas e buscar problematizar o conteúdo a ser apresentado, envolvendo não só os aspectos técnicos, mas também questões sociais, históricas, de saúde pública, geográficas, culturais, econômicas, políticas etc. que se articulam em uma totalidade maior. Para Gasparin (2011, p. 1977), “Este passo, ainda, é um momento de avaliação por parte do professor interessado na aprendizagem significativa dos conteúdos para a vida escolar e social de seus alunos”.

No terceiro momento, da INSTRUMENTALIZAÇÃO, o professor irá apresentar e explicitar os conteúdos, permitindo o encontro das duas visões de mundo, a dos alunos e a do professor: a dos alunos que se constituía no momento inicial em uma visão sincrética, desorganizada acerca do objeto a ser conhecido e a do professor que, dominando o processo teórico de produção daquele saber, irá favorecer a apreensão dos alunos acerca dos conhecimentos apresentados. Dessa forma, os alunos passam a desenvolver uma visão sintética desses conhecimentos.

Também, no momento da instrumentalização, o processo avaliativo deve se fazer presente na ação pedagógica do professor. Este deve refletir sobre sua prática no sentido de aferir se está conseguindo se fazer entendido. Ou seja, analisar se está conseguindo, por meio de sua didática, unir o seu conhecimento ao conhecimento que os alunos já dispõem no sentido de um salto qualitativo do nível de aprendizado dos alunos. Do mesmo modo, os alunos, avaliando o ensino do professor, “poderão fazer a seguinte apreciação: o professor sabe o conteúdo, mas não sabe explicar; sua maneira de ensinar é confusa; não sabe o conteúdo; usa mal os recursos didáticos” (GASPARIN, 2011, p. 1978).

A instrumentalização é, pois, um importante momento de interação entre o professor e os alunos, permitindo que:

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. (GASPARIN, 2012, p. 52).

Assim, num processo dialético os alunos conseguem se apropriar do novo conhecimento, comparando-o com o que já sabiam, assimilando novos conceitos

e constituindo uma nova síntese de uma maior aproximação do conhecimento já sistematizado que se tem.

O quarto momento é chamado de CATARSE onde a avaliação se dá de forma explícita e formal. Em outras palavras é o momento da prova. Esse momento evidencia o crescimento tanto dos alunos quanto do professor. O professor avalia seu desempenho didático-pedagógico. Os alunos avaliam se conseguiram realizar uma síntese dos seus conhecimentos socioculturais prévios com os conhecimentos mediados pelo professor. De acordo com Gasparin (2011):

A avaliação realizada na catarse não deve apenas apreciar o conhecimento teórico adquirido, mas este deve também ser considerado em sua perspectiva de instrumento de transformação social, possibilitando aos alunos sua responsabilidade e iniciativa no uso do conhecimento adquirido (GASPARIN, 2011, p. 1981).

A catarse representa, segundo este autor, o momento em que o aluno é capaz de elaborar a sua expressividade teórica do conhecimento trabalhado pelo professor e por ele apreendido, representando a culminância do processo educativo.

Por fim, o quinto momento, PRÁTICA SOCIAL FINAL, é o momento da avaliação prática. Nesta etapa o professor irá avaliar todo o trabalho realizado com os alunos para ver a necessidade de realizar algumas mudanças no seu fazer didático-pedagógico nas próximas unidades.

Para os alunos, a prática social final é ainda mais importante que a catarse, pois consiste em “verificar em que medida o conteúdo teórico se transformará em ação após as aulas. O conteúdo

adquirido, conforme a pedagogia histórico-crítica, gera um compromisso social” (GASPARIN, 2011, p. 1981). Tal compromisso é capaz de inserir o aluno no seu

SAIBA MAIS:

Neste vídeo, o Professor Dermeval Saviani faz uma exposição sobre os principais pressupostos da concepção da Pedagogia histórico-crítica e de como desenvolveu esta abordagem.



DERMEVAL SAVIANI | A pedagogia histórico-crítica

Fonte: <[DERMEVAL SAVIANI | A pedagogia histórico-crítica - YouTube](#)>.

Acesso: 15/06/22

meio social, no sentido de agir para transformá-lo tendo em vista o saber apreendido.

Porquanto, a pedagogia histórico-crítica oferece os elementos essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e integradoras, nas quais a interação professor-aluno é valorizada, mediante a construção do conhecimento a partir da prática social desses sujeitos. Dessa forma, a PHC considera a subjetividade dos alunos como seres históricos e sociais, permitindo a formação crítica desses sujeitos para uma prática social transformadora. Não se trata, pois, de prescrever um modelo didático ou uma fórmula mágica, mas de uma perspectiva pedagógica voltada para o máximo aproveitamento das potencialidades dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos principalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, no contexto do EMI, a categoria integração não se restringe ao sentido de articulação entre a formação profissional e a formação geral do ensino médio, visto que o objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas a inserção digna do jovem no mundo do trabalho e o acesso a uma formação superior. Por isso, a integração assume, também, o sentido de unidade entre conhecimentos gerais e profissionais na forma do currículo integrado.

Porém, considerando o EMI na perspectiva de uma formação para a totalidade social, o termo “**integrado**” terá como sentido principal a possibilidade de formar os sujeitos na perspectiva da omnilateralidade, mediante a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões indissolúveis do ser humano, assumindo o trabalho como princípio educativo. Sendo que esta integração busca resgatar o nexos ontológico entre trabalho e educação, rompido pela histórica divisão social do trabalho no sistema capital. Trata-se, pois, da integração do próprio homem dividido na sociedade de classes entre o pensar e o fazer, o planejar e o executar, pois na perspectiva da práxis a teoria e a prática são inseparáveis.

Todavia, essa integração não se faz apenas com um projeto pedagógico, visto que seu desenvolvimento deve ocorrer, principalmente, no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem. Portanto, ser detentor de conhecimentos não é uma condição suficiente para que o docente possa desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente integradoras. Além disso, a busca pelo princípio integrador exige práticas pedagógicas impregnadas da teleologia da transformação social, em outras palavras, da intencionalidade, do engajamento e do compromisso com a mudança para a sociedade que queremos, a sociedade sem classes.

Porquanto, sem a pretensão de fazer literatura, este produto educacional propõem uma reflexão sobre os sentidos da integração, visando contribuir na formação continuada de professores que atuam e daqueles que atuarão no âmbito da EPT integrada ao ensino médio, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica calcada na perspectiva omnilateral.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>.

Acesso: 01/12/2021.

BRAGA, Osório Guimarães; PRATES, Admilson Eustáquio. **Vídeoanimação- O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do IFNMG**: Produto educacional desenvolvido pelo mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). IFNMG, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/YIqGbzhirg>. Acesso: 15/06/2022

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 14/05/2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-

[2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso: 30/11/2021.

BRASIL. Resolução CNE- CEB n. 6 de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ceb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso: 20/08/2021.

Clavatta, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: Gaudêncio Frigotto, Maria Clavatta, Marise Ramos (orgs.), *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Avaliação na perspectiva histórico–Crítica**. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE. PUCPR. 2011.

Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2011/publicacao_anais.php.

Acesso: 15/08/2021

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 2 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011- 2020: superando a década perdida?** Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 30 out. 2021.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais.** Revista Anhanguera, v. 18, n. 1, p. 52–73, 2018. Disponível em: <http://pos.anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/revista-anhanguera-pesquisa-quali-2018.pdf>. Acesso: 13/11/2020.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos.** In: 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Fortaleza: Atas CIAIQ, 2018, p 330- 339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso: 25/05/2020

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas e integração.** Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007, p. 4-30. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso: 09/03/2021.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educação Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso: 30/11/2020.

MOURA, Dante H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Revista brasileira da educação profissional e tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008, p. 23-38. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso: 20/01/ 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso : 25/09/2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** [S.l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 15/12/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia Histórico-Crítica: palestra em vídeo**. Leituras Brasileiras, Youtube, 2017. Disponível em: [DERMEVAL SAVIANI | A pedagogia histórico-crítica - YouTube](#). acesso: 15/06/2022

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. Revista Brasileira de Educação, v 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25/09/2019.

SILVA, Adolfo Martins. **Formação omnilateral no IFG: um estudo a partir da percepção docente sobre suas práticas formativas**. Dissertação de Mestrado. Anápolis, IFG, 2022.

Vázquez, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.