



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO - *CAMPUS OLINDA*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TECNOLOGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA**

RICARDO DE PAIVA TENÓRIO

**CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E FREIRE À FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL: reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional**

Olinda

2022

RICARDO DE PAIVA TENÓRIO

CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E FREIRE À FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL: reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional

Dissertação de Mestrado e Produto Educacional apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, campus Olinda, como partes dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Bernardina Santos Araújo de Souza

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Macroprojeto: Organização de espaços pedagógicos da (ETP).

Olinda

2022

T312c Tenório, Ricardo de Paiva.
Contribuições de Gramsci e Freire à formação humana integral: reflexões sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. / Ricardo de Paiva Tenório. – Olinda, PE: O autor, 2022.
140 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bernardina Santos Araújo de Sousa.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Currículo. 2. Currículo Integrado. 3. Educação - Trabalho. 4. Educação -Estado. 5. Ensino Médio Integrado. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Sousa, Bernardina Santos Araújo de (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

375

CDD (22 Ed.)



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro
de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

RICARDO DE PAIVA TENÓRIO

**CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E FREIRE À FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL: reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional**

Dissertação de Mestrado e Produto Educacional apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, campus Olinda, como partes dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 22 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª Dra Bernardina S. Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco/ PROFEPT (Orientadora)

Prof. Dr Kleber Fernandes Rodrigues
ProfEPT IFPE

Prof^ª Dra Tatiana Alves de Melo Valério
IFPE

Prof^ª Dra Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
UFPE (*Campus Caruaru*)



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro
de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

RICARDO DE PAIVA TENÓRIO

**CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E FREIRE À FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL: reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional**

Dissertação de Mestrado e Produto Educacional apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, campus Olinda, como partes dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 22 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Dra Bernardina S. Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco/ PROFEPT (Orientadora)

Prof. Dr Kleber Fernandes Rodrigues
ProfEPT IFPE

Profª Dra Tatiana Alves de Melo Valério
IFPE

Profª Dra Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
UFPE (*Campus Caruaru*)

*Dedico este trabalho a Alcélia Cristiane,
Sofia, Eduardo e Dona Lourdes, como também
a minha Orientadora, professora Bernardina
Santos. Todas estas pessoas, durante este
percurso, nunca largaram as minhas mãos e
me deram bastante ternura para os momentos
árdusos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Ivanildo Tenório (*in memoriam*) e Maria José de Paiva Tenório (*in memoriam*), que sempre me deram todo o carinho e incentivo para as lutas diárias da vida.

Agradeço a minha esposa, Alcélia Cristiane, minha filha, Sofia Tenório, meu filho, Eduardo Tenório, e minha sogra, Maria de Lourdes, pelo incessante carinho, atenção, incentivo, cobranças necessárias e bastante força em todos os momentos de nossas vidas.

Agradeço também aos meus irmãos, sobrinhos, primos, tios e parentes da minha esposa. Estes um pouco mais distantes fisicamente, mas com proximidade nas relações afetuosas.

Agradeço ao professor Fernando Araújo e Dona Lucidalva (*in memoriam*), que serviram de elo para a minha aproximação de Cristiane e composição da minha família.

Agradeço à Professora e Orientadora Bernardina Santos, por ter me escolhido para acompanhar na pesquisa e por ter atuado com fundamental importância para a consecução deste trabalho.

Agradeço também aos docentes que compuseram a banca de qualificação com suas brilhantes sugestões. Os docentes e corpo administrativo do ProfEPT e *Campus Olinda*.

Agradeço também com muito carinho e boas lembranças a toda a turma do mestrado, pelos compartilhamentos de saberes e experiências diversas. Agradeço mais especificamente aos diálogos mais próximos com Rodrigo e Márcia, que fazem parte do grupo de orientação.

Agradeço aos colegas de trabalho, docentes de Educação Física do IFPE, que muito me ajudaram, permitindo uma licença para construir esta pesquisa. Não posso esquecer os demais colegas que já se aposentaram e o grupo mais específico de encontros, que são Maurinha, Marta Ângela, Roseilda, Zelma e Gilberto.

Agradeço também aos demais docentes e servidores do *Campus Recife* e *Pesqueira*, com os quais convivo e convivi. Não esqueço os inúmeros estudantes que também contribuíram e ainda me enriquecem com suas trajetórias de experiências.

Para finalizar, agradeço a todas/os amigas/os das lutas por uma sociedade mais justa e igualitária. Mais especificamente, o Professor José Mariano.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa de mestrado procurou discutir as concepções de formação humana assumidas nos cursos de Ensino Médio Integrado com o profissionalizante adotado no Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco. Foram encontradas em diversos documentos deste instituto as referências nos escritos de Marx e Gramsci, nas quais surge a categoria trabalho em evidência e autonomia em Paulo Freire. Então, procurando compreender estes fatos, analisamos opiniões de estudantes dos últimos períodos do curso Técnico Integrado em Edificações, do *Campus* Recife, do Instituto Federal de Pernambuco. A maior parte dos pressupostos teóricos adotados neste estudo se deu com a farta produção de Antônio Gramsci, principalmente em relação ao caráter dual e classista da escola, o trabalho como princípio educativo e a função do Estado educador. Outros intelectuais também relacionados à teoria gramsciana aproximam da discussão com relação à Juventude, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e sobre o Currículo Integrado. No percurso metodológico, fizemos uma pesquisa qualitativa nos utilizando de questionários com docentes e discentes e também com entrevistas, especificamente com estudantes. Nos resultados, em relação aos docentes, podemos afirmar que em algumas circunstâncias, constatam-se contribuições para a formação integral, no entanto, em diversas outras, observamos posturas de manutenção de atitudes mecanicistas. Citamos também uma diminuta formação continuada. Em relação aos estudantes, podemos afirmar que a compreensão sobre o mundo do trabalho é, em geral, bastante restrita. Percebemos também, em parte, a pouca relação entre a formação geral e a profissional. Após analisarmos as categorias teóricas, principalmente na relação teoria e prática e concepção de mundo do trabalho, ficou evidenciada a distância de uma práxis dialética nos trabalhos pedagógicos. Por fim, este trabalho produziu uma cartilha como produto educacional, que pretende subsidiar a compreensão de docentes de Institutos Federais, a ser trabalhado principalmente nas escolas.

Palavras-chave: ensino médio integrado; currículo integrado; trabalho como princípio educativo.

ABSTRACT

This master's research work sought to discuss the conceptions of human formation, adopted in integrated high school courses with the professionalizing, adopted at the Federal Institute of Technological Education of Pernambuco. References in the writings of Marx and Gramsci were found in several documents of this institute, in which the category work in evidence and autonomy in Paulo Freire appears. So, trying to understand these facts, we analyzed opinions of students from the last periods of the Integrated Technical course in Buildings, campus Recife, from Federal Institute of Pernambuco. Most of the theoretical assumptions adopted in this study occurred with the rich production of Antônio Gramsci, mainly in relation to the dual and classist character of the school, work as an educational principle and the role of the educating State. Other intellectuals also related to gramscian theory approach the discussion in relation to Youth, Integrated High School to Professional Education and the Integrated Curriculum. In the methodological course, we conducted a qualitative research using questionnaires with teachers and students and also with interviews, specifically with students. In the results, in relation to teachers, we can affirm that in some circumstances, contributions to integral education are observed, however, in several others, we observe postures of maintenance mechanistic attitudes. We also mention a small continuing formation. In relation to students, we can affirm that understanding about the world of work is generally quite restricted. We also perceive, in part, the little relationship between general and professional education. After analyzing the theoretical categories, mainly in the relation theory and practice and conception of the world of work, the distance of a dialectical praxis in pedagogical works was evidenced. Finally, this work produced a booklet as an educational product, which aims to support the understanding of teachers from Federal Institutes, to be worked mainly in schools.

Keywords: integrated high school; integrated curriculum; work as an educational principle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Palavras comuns vinculados à formação humana integral	48
Gráfico 1 - Perfil dos discentes participantes do Questionário	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aproximações teóricas entre Antônio Gramsci e Paulo Freire	45
Quadro 2 - Princípios básicos da Formação Humana Integral	69
Quadro 3 - Marcadores históricos do curso analisado	75
Quadro 4 - Recortes do PPC que apontam à integração	76
Quadro 5 - Perfil dos docentes participantes	82
Quadro 6 - Perfil dos discentes participantes do questionário/faixa etária	85
Quadro 7 - Categorias e subcategorias para as respostas dos docentes ao questionário	86
Quadro 8 - Categorização dos docentes referente à participação (questão 5) e interesse em participar de formação continuada que discuta a formação humana integrada (questão 9)	87
Quadro 9 - Categorização dos docentes referente à construção do PPC de Edificações	89
Quadro 10 - Categorização dos docentes referente às experiências pedagógicas para aproximar teoria e prática; conhecimentos gerais e conhecimentos específicos; como também às dificuldades de implementação	90
Quadro 11 - Categorias e subcategorias para as respostas dos discentes na entrevista	93
Quadro 12 - Diretrizes para as entrevistas dos discentes	93
Quadro 13 - Categorização dos discentes referente à satisfação com o curso escolhido	94
Quadro 14 - Categorização dos discentes referente às dificuldades surgidas ao longo do curso	97
Quadro 15 - Categorização dos discentes referente às experiências construídas no esforço de aproximar a formação geral e a profissional, entre a teoria e a prática	98
Quadro 16 - Categorização dos discentes referente às sugestões sobre aproximações entre teoria e prática	101

LISTA DE SIGLAS

Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	<i>Coronavirus Disease</i>
DGCR	Direção Geral do Campus Recife
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado.
Epepe	Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco
EPT	Educação Profissional e Tecnológica.
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
IFs	Institutos Federais
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MPF	Método Paulo Freire
PC	Partido Comunista
PCI	Partido Comunista Italiano
PL	Partido Liberal
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnológica
PSI	Partido Socialista Italiano
SARS-COV-2	Síndrome Aguda Respiratória Grave
SCT	Semana de Ciência e Tecnologia
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Sesi	Serviço Social da Indústria
Tale	Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Uneds	Unidades de Ensino Descentralizadas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
Unibra	Centro Universitário Brasileiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

	NOTAS INTRODUTÓRIAS	14
1	TRAJETÓRIAS DE VIDA E CONSTRUÇÃO INTELECTUAL DE ANTÔNIO GRAMSCI E PAULO FREIRE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	18
1.1	NOTAS BIOGRÁFICAS SOBRE ANTÔNIO GRAMSCI	18
1.2	CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI À EDUCAÇÃO.....	23
1.2.1	O caráter dualista e classista da escola	23
1.2.2	Escola Unitária.....	25
1.2.3	O trabalho como princípio educativo (com base em Gramsci)	27
1.2.4	A organização da Escola	28
1.2.5	O Estado educador	31
1.2.6	O trabalho como princípio educativo (com base em outros autores)	32
1.3	NOTAS BIOGRÁFICAS SOBRE PAULO FREIRE	37
1.3.1	O método Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular	39
1.3.2	A trajetória no exílio.....	42
1.4	ALGUMAS CONVERGÊNCIAS ENTRE FREIRE E GRAMSCI RESVALADAS NESTE TRABALHO.....	44
1.4.1	Recortes de palavras e termos mais utilizados nas referências a Freire e Gramsci, que apontam à formação humana integral, expostos na nuvem de palavras	48
2	DIÁLOGOS TEMÁTICOS: memórias e organização curricular da EPT.....	49
2.1	O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	49
2.1.1	A concepção de ensino médio integrado	53
2.1.2	Retrocessos e desencontros: a atual reforma do ensino – Lei nº 13.415/2017	55
2.2	CURRÍCULO INTEGRADO NO CONTEXTO DA EPT: algumas contribuições.....	58
2.3	JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	61
3	A CONTEMPLAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA TECITURA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO INTEGRADO DE EDIFICAÇÕES	65

3.1	CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO PROPOSTA.....	65
3.2	TECENDO O TRABALHO COM OS FIOS TEÓRICOS.....	68
3.3	TECENDO ENTENDIMENTOS SOBRE PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO	71
3.3.1	A abordagem conceitual.....	71
3.3.2	Recortes historiográficos sobre a EPT em Pernambuco, as contribuições do PPC de Edificações	73
3.3.3	A tecitura do PPC do curso de Edificações do IFPE e a formação humana integral.....	75
4	DIÁLOGOS COM A METODOLOGIA.....	79
4.1	PERCUSSO METODOLÓGICO	79
5	ANÁLISE DOS DADOS	86
5.1	CONTRIBUIÇÕES DOS DOCENTES À INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO	86
5.2	ANÁLISE DOS DISCENTES.....	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE A - FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: primeiras abordagens – orientação para docentes	111
	APÊNDICE B - QUADRO TESTE DO QUESTIONÁRIO DOCENTE	128
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
	APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	134
	APÊNDICE E - PESQUISA PEDAGÓGICA.....	136
	APÊNDICE F - QUADRO COM RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO	138

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O advento da modernidade trouxe consigo o ideal da escola moderna, desenhada para atender especificidades daquele contexto. A industrialização, os processos migratórios entre o campo e a cidade, o fortalecimento do capitalismo, entre outros acontecimentos de grande impacto social e econômico, foram redefinindo o papel da escola. Comumente, atendendo sempre a determinado modelo de sociedade, sustentado, preponderantemente, pelo cenário político, social e econômico. Desse modo, pode-se afirmar que a educação escolar e, mais especificamente a profissional, são direcionadas para objetivos específicos. Essa “nova” formatação educacional vai sendo marcada por diferentes entendimentos no campo teórico, buscando-se entender o papel político e social da escola, em diferentes sociedades.

A Sociologia da Educação, a História da Educação, a Antropologia da Educação, assim como, os Estudos sobre Currículo, dentre outros campos de estudo, têm apresentado uma robusta produção, tentando entender a função social da escola ao longo da sua existência.

No campo teórico, encontram-se relevantes contribuições sobre esse papel, destacando-se como exemplo: a) a escola como espaço de reprodução dos processos sociais (BOUDIEU; PASSERON, 1992), reconhecendo-se a presença forte de uma imposição arbitrária da cultura dominante, entendida como violência simbólica; b) a Teoria da Escola Dualista (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971); c) a Escola Unitária em Gramsci. Para entender o movimento da escola no cenário capitalista, a primeira teoria vai explicá-la como espaço de reprodução dos interesses do capitalismo; a segunda, vai entendê-la a partir da dualidade educacional, na qual alguns poucos são formados para serem dirigentes, enquanto a grande maioria é formada para funções que sirvam ao acúmulo de riquezas da classe dirigente; a terceira tem como base a construção da crítica à escola dualista, mantendo como horizonte a democratização da escola, na perspectiva de aproximar o saber, o fazer e o pensar. Partindo desse entendimento, defendia que os operários tivessem acesso à teoria marxista, assumindo uma visão crítica da sociedade.

Nesse sentido, destaca Gramsci que “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica, destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (1991, p. 118).

Sabe-se que no Brasil há uma grande diferença na qualidade e direção da formação no Ensino Médio (EM) e Ensino Médio Integrado (EMI). Enquanto o primeiro é direcionado para a formação dos prováveis dirigentes (evidenciando nas escolas privadas), o segundo apresenta

um direcionamento dos filhos da classe trabalhadora para funções subalternas. Isto quando se consegue concluir o EM ou EMI, pois, como nos apresenta Moura:

[...] a maioria das pessoas entre 10 e 17 anos estão inseridas em famílias pobres ou muito pobres, pois dos 58,5 milhões dessa faixa etária, que moram em domicílios particulares, 77,1% residem em habitações cuja renda per capita mensal é de, no máximo, um salário mínimo. Caso esse limite seja aumentado para dois salários mínimos, o percentual sobe para 91,7%. (MOURA, 2013, p.715).

É fato, também, que a situação acima não é conjuntural, é estrutural, pois o sistema econômico adotado no nosso país, o capitalismo, acentuou a divisão da educação, visibilizando sua dualidade. Com clareza, percebe-se uma educação para a classe dirigente e outra para a classe trabalhadora.

Nestas linhas introdutórias, apresentamos como recorte espacial do estudo investigativo, envolvendo a cena da Educação Profissional e Tecnológica, o Curso de Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), a partir da sua mais recente edição, oficializada em 2014.

A escolha pelo recorte espacial supracitado se justifica em razão de que significativa parte da minha atuação como professor de Educação Física se deu no chão da EPT, iniciada na década de 1990, na Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), na Unidade Descentralizada de Ensino, localizada no município de Pesqueira-PE, denominada, à época, de Unede Pesqueira. Atualmente, atuo no Ensino Médio Integrado do IFPE, *Campus Recife*. Essa caminhada docente, juntamente com o meu ingresso no ProfEPT, a partir de 2019, fizeram emergir o antigo desejo de entender melhor a formação do trabalhador, numa perspectiva libertadora, autônoma de enfrentamento à opressão gerada pelo sistema capitalista. Nessa direção, caminhamos tentando entender as contribuições dos estudos de Antônio Gramsci e Paulo Freire para a estruturação do Ensino Médio Integrado no IFPE, a partir da realidade do curso de Edificações Integrado ao Ensino Médio, do qual também sou professor.

A caminhada metodológica tomou a direção da análise documental e, para atender a essa demanda, organizou-se um corpus documental com alguns documentos que integram as Políticas Públicas em EPT, oferecendo-se ênfase ao Projeto Político Pedagógico do curso analisado. Nesse sentido, destaca-se que o contexto político educacional do Brasil, nos últimos cinco anos, tem apresentado significativas tensões a partir da simultânea convivência de dois projetos educacionais antagônicos; o primeiro, identificado com uma visão orgânica da relação trabalho e educação, e o segundo, e mais recente, com uma visão dissociada entre trabalho e educação, comprometido com o pleno atendimento às demandas do capital, promovendo o

sucateamento da rede pública de ensino. Destacam-se como exemplo os duros cortes no orçamento dessa rede, conforme matéria publicada em maio/2022, no Jornal do Andes:

O governo de Jair Bolsonaro (PL) determinou um corte de R\$ 3,23 bilhões do orçamento do Ministério da Educação (MEC) de 2022. A medida atinge todos os órgãos ligados à pasta, como institutos e universidades federais, que sofrerão um corte de mais de R\$ 1 bilhão, segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Os R\$ 3,2 bilhões representam um bloqueio linear de 14,5% no orçamento discricionário do MEC e unidades vinculadas, que somam R\$ 22,2 bilhões. Os recursos discricionários incluem despesas com funcionamento, obras, terceirização, contratação de serviços, assistência estudantil, por exemplo¹.

Nesse contexto, notabiliza-se a forte resistência apresentada pelos Institutos Federais de Educação, que, apesar do violento corte no seu orçamento, mantêm-se comprometido com um projeto de educação cidadã, conforme os princípios que orientam sua criação, atendendo às seguintes finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL,

¹ Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-corta-r-3-2-bilhoes-do-orcamento-do-mec-ensino-superior-tera-corte-de-r-1-bilhao>, consultado em 05 jul.2022.

2008, p. 4-5).

Diante desta situação concreta e histórica, pesquisamos aspectos, elementos e situações que apontassem à identificação das concepções sobre formação profissional integrada ao Ensino Médio, descritas no Projeto Político do curso de Edificações do IFPE *Campus* Recife, naquilo que se refere à totalidade das relações implicadas no esforço de aproximar cultura geral e prática profissional. Nessa mesma direção, após a análise do descrito, buscou-se entender essa mesma relação no contexto narrado. Assim sendo, as narrativas apresentadas revelaram experiências dos entrevistados e entrevistadas, no contexto experiencial das suas práticas profissionais.

Nessa direção, foi estruturada a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições de Gramsci e Freire acerca da formação autônoma de trabalhadores e trabalhadoras, nos textos descritos (Projeto do Curso) e narrados (Prática Profissional), presentes no curso técnico em Edificações, do IFPE *Campus* Recife? Essa busca se deu no esforço de tentar compreender as contribuições das discussões sobre a formação humana integral, a partir dos pressupostos de Freire e Gramsci, na cena descrita (documentos) e na cena narrada (sujeitos), no que se refere ao Ensino Médio integrado ao curso de Edificações, no *Campus* Recife.

Este trabalho tomou a direção do seguinte objetivo geral: compreender em que medida as contribuições de Gramsci e Freire, acerca da formação humana integral, estão presentes no Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado, de um Instituto Federal. Como objetivos específicos foram definidos: a) Analisar a construção do trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado, a partir de um curso profissionalizante; b) Investigar as concepções de estudantes e professores, vinculados a um curso técnico integrado do IFPE, *Campus* Recife, acerca do trabalho como princípio educativo; c) Entender as concepções sobre o trabalho como dimensão humana nos textos dos documentos e nas falas dos estudantes; d) Construir um Produto educacional que corrobora com a formação do trabalhador na perspectiva humana, científica e cultural.

O trabalho empírico constituiu a etapa seguinte, após consentimento do Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos (Apêndice A), envolvendo a realização de entrevistas com estudantes e professores vinculados ao curso pesquisado.

1 TRAJETÓRIAS DE VIDA E CONSTRUÇÃO INTELECTUAL DE ANTÔNIO GRAMSCI E PAULO FREIRE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Este trabalho tomou as lentes teóricas de Antônio Gramsci e Paulo Freire naquilo que apontam ao entendimento da formação humana integral, oferecendo destaque ao trabalho como princípio educativo. Esses pressupostos serão levados ao campo onde se materializa o Curso de Edificações Integrado (IFPE, 2014), ofertado pelo *Campus* Recife, tomando-se como referência o Projeto Político Pedagógico do referido curso e as narrativas de docentes e discentes sobre as experiências vivenciadas na articulação teoria e prática. Neste capítulo, serão escrituradas as trajetórias de vida desses pensadores, a consolidação dos pressupostos teóricos deixados à educação, sobretudo ao projeto da formação humana integral; e, ainda, suas contribuições ao projeto de educação e cultura popular, como intelectuais orgânicos.

Inicialmente, o esforço será feito na direção de se compreender o ideário que atravessa a trajetória de Antônio Gramsci, fazendo-se necessário apresentarmos fragmentos de sua vida, no intuito de melhor compreendermos o contexto de produção do seu pensamento, alargando a compreensão sobre suas contribuições ao contexto da educação dos trabalhadores e trabalhadoras. Igual esforço será empreendido na direção de Paulo Freire.

1.1 NOTAS BIOGRÁFICAS SOBRE ANTÔNIO GRAMSCI

Nesse sentido, passa-se a afirmar que os estudos biográficos sobre Antônio Gramsci, utilizados nesta sessão, foram orientados, principalmente, a partir dos trabalhos publicados por Oliveira e Maia Filho (2015) e Monasta (2010). As referidas publicações foram adotadas como as principais fontes para atender à construção do subitem apresentado a seguir.

Com base no que apontam os estudos suprarreferenciados, inicia-se este texto informando que Antônio Francesco Gramsci nasceu em Ales (Sardenha), na Itália, em 22 de janeiro de 1891. Seus pais eram Francesco Gramsci e Giuseppina Marcias. Era o quarto de sete filhos de uma família de renda média. Seu pai foi preso depois de disputa política, fazendo com que a família viesse a passar por dificuldades financeiras. Este fato comprometeu seus estudos, ficando o mesmo obrigado a abandoná-los, pois sua mãe não possuía condições de manter os filhos na escola. O jovem também era acometido da doença de Pott, uma espécie de tuberculose óssea, que contribuiu em dificuldades de saúde. A juventude de Gramsci foi iniciada com a mudança da ilha para o continente, onde encontrou uma variedade de correntes filosóficas.

Apresentava-se como um aluno excelente, destacando-se sempre com proeminência. Ao participar de um concurso, ganhou uma bolsa de estudos, concedida pela Fundação Albertina, Literatura na Universidade de Turim. Neste período obteve diversas influências, destacando-se a do socialista e filósofo Benedetto Croce. Podemos destacar que, neste período, Turim era um dos centros mais industrializados da Itália e lugar da primeira organização da classe operária italiana. Contribuindo com essa discussão, encontramos em Oliveira a seguinte assertiva:

A partir dali conseguiu ampliar sua visão de mundo e entender que a exploração ultrapassava os limites da ilha da Sardenha, já que no continente também os operários viviam essa situação. A partir daí ele passou a enxergar como o verdadeiro opressor o grande capital. (OLIVEIRA, 2015, p. 102).

Sua construção intelectual se deu na mobilidade entre diferentes campos do conhecimento, tais como: Filosofia, Arte, Política e Educação. Tomando-se diferentes perspectivas de diálogos com o conjunto das suas obras, pode-se afirmar que o mesmo é usado por diversas correntes ideológicas e com sentidos opostos, como aqueles apontados pelos reformistas liberais e os projetos de ruptura com o sistema capitalista, intencionado a um projeto de emancipação humana.

Em 1913, Gramsci se filiou ao Partido Socialista Italiano (PSI), seguiu publicando em diversos periódicos do partido, entre os quais, o “Avanti” (publicação oficial do partido). Mas à frente tornou-se dirigente do partido e em 1919, ao lado de Togliatti e Terracini, fundou a revista “L’ Ordini Nuovo”. O tema recorrente deste último era a relação entre a organização científica do trabalho e a educação. Segundo Monasta:

A análise de Gramsci era diferente sobre esses problemas, sem cair, porém, na arrogância positivista de considerar que os problemas humanos podiam ser resolvidos pela ciência e tecnologia, nem tampouco na ilusão idealista da “independência” da vida intelectual e cultural com relação aos condicionantes econômicos e políticos. Gramsci considerava, ao contrário, que o vínculo entre a organização do trabalho e a organização da cultura representava a nova “cultura profissional”, a nova preparação técnica e profissional necessária para a mão de obra (desde o trabalhador especializado até o administrador), para esta controlar e dirigir o desenvolvimento industrial e a nova sociedade que esse desenvolvimento, inevitavelmente, criava. (MONASTA, 2010, p. 15).

Sobre o Partido Socialista Italiano, Oliveira (2015, p. 102-103) também afirma que sua fundação ocorreu em 1892, que esse partido “[...] tinha uma visão estritamente evolucionista e economicista do marxismo”, fazendo com que esta percepção positivista e determinista de mundo justificasse uma prática imobilista e fatalista do partido. Segundo entendimentos daquele autor, esta posição do PSI, de não trabalhar a formação dos trabalhadores, fez com que Gramsci se sentisse bastante incomodado, pois algo que muito interessava ao jovem

universitário era a questão pedagógica da formação da classe subalterna. E algumas iniciativas foram construídas por meio do Clube de Vida Moral, uma associação de Cultura e uma escola do partido. Segue o autor destacando que, em crônicas diárias, Gramsci crítica “o modelo de escola dualista, humanística, para a classe dominante e instrumental e profissional para os filhos dos operários [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 103).

Pode-se afirmar que a trajetória do jovem Gramsci foi atravessada por diversos eventos marcantes, a exemplo da Primeira Guerra Mundial, a Revolução Socialista de Outubro, grandes greves e a derrota dos trabalhadores pela mediação e cooptação de sindicatos e partidos para a classe dirigente.

Em 1921, aliou-se à ampla facção comunista, dentro do Partido Socialista. Pouco depois, romperam com os Socialistas e fundaram o Partido Comunista da Itália. No ano seguinte, em Moscou, tornou-se um dos representantes do partido na Terceira Internacional. Período conheceu sua futura esposa, Guilia Schucht, com quem veio a se casar e ter dois filhos: Délio e Giuliano, não chegando a conhecer este último, pois foi encarcerado. Em 1924, foi eleito deputado por Vêneto. O partido tinha como objetivo abolir o capitalismo por meio da revolução e da ditadura do proletariado, nos termos definidos por Lenin.

Em 1926, no III Congresso do partido, realizado clandestinamente na cidade de Lyon, na França, elaborou as “Teses de Lyon”, que desencadearam uma mudança e se deu uma nova orientação para ampliação das bases sociais do comunismo, levando para toda a classe trabalhadora. Neste período, o fascismo de Mussolini concentrou poderes e ampliou o domínio a partir de perseguição dos opositores, dissolveu partidos, fechou jornais e controlou com rigor a imprensa, atacou as organizações operárias também. Em 14 de outubro de 1926, envia carta ao Comitê Central do PC russo, tratando das lutas internas do partido bolchevique, e reafirma seus argumentos numa segunda carta. No mês seguinte, ao dirigir-se para uma reunião clandestina em Gênova, foi abordado pela polícia em Milão e obrigado a retornar para Roma. Esta reunião seria para a informação sobre a disputa no partido bolchevique entre a maioria, liderada por Stalin e Bukharin, e a oposição, por Trotsky, Zinoviev e Kamenev.

Naquela ocasião, foi processado em 8 de novembro, detido e levado para a prisão de Regina Coeli, em Roma, junto com outros parlamentares comunistas, sendo confinado por cinco anos. Em janeiro de 1927, O Tribunal Militar de Milão emite novo mandado de prisão para Gramsci. Em 7 de fevereiro, chega à prisão de San Vittore, em Milão. Durante o período de encarceramento, em março, realizou um planejamento de estudos sobre intelectuais italianos, linguística comparada, o teatro de Pirandello e os romances de folhetim.

Em 1927, ocorre a primeira tentativa política de troca de prisioneiros, envolvendo o governo soviético e o Vaticano. Porém, Mussolini nega a troca e em 1928, o Tribunal Especial realiza um grande processo contra dirigentes do Partido Comunista Italiano (PCI), incluindo Gramsci, que recebe a pena de vinte anos, quatro meses e cinco dias de reclusão. Sobre esse episódio, encontra-se em Cita Monasta (2010, p.15) que “no seu julgamento, em 1928, o procurador-geral concluiu sua requisitória com a seguinte intimação ao juiz: ‘Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos’”.

Em dezembro daquele mesmo ano, sofreu ataque de uricemia, aumentando sua debilidade orgânica. A partir de 1929, obteve a permissão para escrever. Além de inúmeras cartas, produziu os ‘Cadernos de Cárcere’, composto por trinta e três cadernos escolares, sendo quatro destes cadernos de traduções e os outros vinte e nove sobre temas diversos. Os ‘Cadernos de Cárcere’ reúnem uma revisão do pensamento de Marx, tanto no sentido histórico, como modernizações da proposta comunista para adaptar às condições italianas. De acordo com Oliveira (2015, p.105), “Esse caminho permite-o resgatar o marxismo das deturpações economicistas e deterministas”.

Em junho de 1930, Gramsci é visitado pelo seu irmão Gennaro, que o informa sobre os conflitos no grupo dirigente do PCI, sobretudo nas questões referentes ao trotskismo. Em julho recebe um indulto de pouco mais de um ano e fica sabendo que sua esposa está internada em Moscou. No período de novembro-dezembro, recebe alguns companheiros na prisão, iniciando-se um ciclo de discussões. Ao discordar das novas orientações políticas do Komintern, vem a sofrer um isolamento político.

No ano seguinte, recebe obras de Marx, em francês e, também, suplemento da revista *The Economist*, que traz informações sobre o plano quinquenal soviético. Tem também uma grave crise de saúde. Em agosto de 1932, no período entre setembro e outubro, volta a acontecer outra tentativa de troca de prisioneiros. Eram três sacerdotes que estavam detidos na URSS. O Vaticano tratou com o governo soviético a possibilidade, mas o governo de Mussolini voltou a negar. Em novembro, após a anistia pelos dez anos de regime, a condenação foi reduzida para doze anos e quatro meses. Em dezembro daquele mesmo ano, faleceu a sua mãe.

Em 1933, os problemas de saúde de Gramsci são duramente agravados. Diante desse contexto, seu médico de confiança sugere que faça um pedido de clemência, no entanto ele se recusa a fazê-lo. Em meio a essa recusa, afirma que o detento não iria sobreviver se não fosse para uma clínica ou hospital. Pouco tempo depois, em Paris, é criado um comitê para a libertação de Gramsci e das vítimas do Fascismo. As péssimas condições de saúde o limitam

de escrever por um tempo. Em setembro de 1934, é realizado um pedido de liberdade condicional. Este pedido foi concedido em 25 de outubro. No entanto, quando vai às ruas, é acompanhado por vigilância policial. Em 14 de dezembro, no encontro entre Mussolini e o embaixador Potëmkin, há uma nova recusa de negociações acerca da libertação de Gramsci. No ano de 1935, sua saúde voltou a se agravar.

No ano seguinte, retoma a correspondência com a mulher e os filhos. Em abril de 1937, termina o período de liberdade condicional e Gramsci apresenta um pedido de expatriação para a União Soviética. No entanto, na noite do dia 25, sofreu um derrame cerebral, que agravou seu estado de saúde. Bastante debilitado, faleceu no dia 27. Suas cinzas encontram-se sepultadas no Cemitério dos Ingleses, em Roma.

Deve-se ressaltar que toda esta vasta obra dos escritos de Gramsci poderia ser perdida, caso Tatiana Schucht não tivesse se empenhado para salvar as anotações, logo após a sua morte. As anotações foram enviadas para a URSS em 1938, e, em função da guerra, não foram publicadas.

Após a guerra e a conseqüente derrota do fascismo, as anotações retornaram para a Itália e puderam ser preparadas para trabalhos editoriais. Deve-se destacar também que Togliatti e os editores preferiram separar as notas por temas e foram publicados em seis volumes, com os títulos escolhidos por estes. Sobre as publicações no Brasil dos ‘Cadernos de Cárcere’, Oliveira cita:

A última edição brasileira dos Cadernos do Cárcere, realizada por um grupo de estudiosos da obra gramsciana, coordenada por Carlos Nelson Coutinho, apresentou o pensamento do sardo dividido em seis volumes, a saber: [1] Introdução à filosofia. A filosofia de Benedetto Croce; [2] Os intelectuais. O princípio educativo. O jornalismo; [3] Maquiavel. Notas sobre o estado e a política; [4] Temas da cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo; [5] Ressurgimento. Notas sobre a Itália; [6] Literatura. Gramática. Folclore. (OLIVEIRA, 2015, p.105).

Deve-se salientar a necessidade de esforço para a compreensão da obra, pois a mesma é fragmentada. Ressaltamos que Gramsci não fez livros. As obras são decorrentes dos registros das cartas, dos cadernos e das inúmeras publicações de artigos em jornais e revistas. Lembramos também que diversos documentos não possuem data e foram reunidos com ênfase dos temas e contextualizações. Não podemos deixar destacar que a produção tem a perspectiva da emancipação humana e forte influência do pensamento de Karl Marx.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI À EDUCAÇÃO

Desde os tempos da juventude, podemos encontrar a preocupação com a educação, não só com críticas como também reflexões com um encaminhamento propositivo. Torna-se comum em diversos escritos de Gramsci encontrar uma relação pedagógica mais direta e, em outros momentos, o tema da educação apresentar-se num contexto mais generalizado.

1.2.1 O caráter dualista e classista da escola

O caráter classista da escola, representado na feição da escola dual, é denunciado em notas diversas, nas quais Gramsci cita o caráter discriminatório da política de educação italiana, apontando a existência de escolas com objetivos bem diferenciados no propósito de formação. A cultura, ou conhecimento, é um dos pontos centrais da discussão e proposta de Gramsci para a formação da classe trabalhadora. Segundo Gramsci:

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deviam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui dela os inteligentes e capazes, porque filhos de proletários (GRAMSCI *apud* S.G., p.59 *apud* MANACORDA, 2019, p. 33).

Gramsci não faz uma reivindicação idealista ou aristocrática da reforma de Gentile, no entanto, trava uma luta na direção da autonomia cultural do proletariado com relação à burguesia, na qual também afirma: “a educação, a cultura, a organização do saber e da experiência, é a independência das massas em relação aos intelectuais [...] é a luta contra o despotismo dos intelectuais de carreira” (GRAMSCI *apud* S.G., p.301 *apud* MANACORDA, 2019, p. 33).

Desse modo, Giovani (1942 *apud* MANACORDA, 2019) tecem duras críticas à política escolar defendida pelo PSI, que priorizava a escola profissional para os filhos dos trabalhadores. Nesse sentido asseveram:

Nosso partido ainda não se definiu a respeito de um programa escolar e concreto (sic) que apresente alguma diferença dos costumeiros. Até agora nos contentamos em afirmar o princípio geral da necessidade da cultura, seja elementar, seja profissional ou superior. Mas não fomos muito além disso (GRAMSCI *apud* S.G., p.59 *apud* MANACORDA, 2019, p. 36).

Afirmam, baseando-se numa concepção marxista, em uma ‘especialização não natural’ dos homens em que os trabalhadores sejam direcionados às escolas técnicas e profissionais.

Advoga a necessidade de ver os filhos dos proletários ter disciplina intelectual, formação cívica e consciência histórica. Defendem que é necessária uma escola desinteressada e humanista para o proletariado também. Nessa direção, exige-se, para a classe trabalhadora, uma escola "que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua consciência, a sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada" (GRAMSCI *apud* S.G., p.59 *apud* MANACORDA, 2019, p. 36).

Como afirma Manacorda (2019, p. 37), “Não obstante a lucidez da crítica, Gramsci não chega ainda a propor uma solução institucionalmente nova e unitária”. Neste momento, Gramsci ainda não chega a formular a proposta de escola unitária. Outra crítica à escola limitadora de desenvolvimento, e que cria “homens pela metade”, traz a preocupação da formação do homem integral (que se aproxima da visão marxista de ser completo) e busca uma relação superadora entre educação e instrução, como também entre escola humanística e escola profissional.

[...] a escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme [...] é também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa (GRAMSCI *apud* S.G., p.59 *apud* MANACORDA, 2019, p. 36).

Com esta perspectiva de superação da escola dualista, determinada pelo sistema burguês e também capitalista, Gramsci luta pela necessidade urgente de iniciativa cultural autônoma por parte dos trabalhadores, na qual estes últimos possam “formar homens diferentes”, que não sejam homens de "casos específicos", de "uma única atividade", mas que sejam completos” (GRAMSCI *apud* S.G., p.59 *apud* MANACORDA, 2019, p. 37).

Outra passagem na qual Gramsci denunciava a escola dualista pode ser bem evidenciada na citação abaixo:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica, destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. (GRAMSCI *apud* S.G., p.59 *apud* MANACORDA, 2019, p. 37).

1.2.2 A escola unitária

Gramsci sempre mostrou grande preocupação com a educação, a exemplo disso destacam-se inúmeras cartas, nas quais se comunicava com seus parentes. Podemos destacar esta passagem em *Giovani*, citado em Manacorda:

Tenho a impressão de que as antigas gerações tinham renunciado a educar as gerações novas e de que estas cometem o mesmo erro; a falha clamorosa das velhas gerações reproduz-se tal e qual na geração que agora parece dominar. pensa um pouco no que te escrevo e reflete se não será necessário educar os educadores (GRAMSCI, 1930, *apud* MANACORDA, 2019, p. 98).

Em outro fragmento de carta, enviada a sua esposa, Gramsci solicita que a mesma repasse detalhes das atividades da escola em que seus filhos estudam, preocupado com o objetivo único da escola que passa a defender: Desse modo escreve:

[...] Pode surgir a dúvida de que isso acelere artificialmente a orientação profissional e falsifique as inclinações das crianças, fazendo perder de vista o objetivo da escola única, de conduzir as crianças a um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até que a personalidade formada ponha em relevo as inclinações mais profundas e permanentes porque nascidas em um nível mais alto do desenvolvimento de todas as forças vitais, etc... (GRAMSCI, 1931, *apud* MANACORDA, 2019, p. 117).

Gramsci já tinha uma concepção de que, para se opor à escola dualista e classista, teria que ser criada uma escola única para todos. De acordo com Silva:

[...] a ideia de escola única não é originária de Gramsci, pois na Revolução Francesa já aconteciam diversos debates sobre a educação pública e teria sido apresentado em 1791, na Assembleia Constituinte por Talleygrand, membro do Comitê da Constituição, o relatório do projeto de decreto no qual “estabelecia os princípios fundamentais da instrução que correspondiam a uma ‘escola única’”. (SILVA, 2020, p. 202)

Porém, ao tratar dessa mesma questão, Lopes (1981 *apud* SILVA, 2020, p. 203) afirma que é “com a Revolução Francesa que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como a concebemos ainda hoje”. Em meio a esse entendimento, deve-se destacar que a “escola única” defendida por Talleygrand e Condorcet, é bem diferente da proposta gramsciana, pois, na França, naquele período, todos não significavam realmente a totalidade, uma vez que os direitos da nação não eram estendidos à população em geral, mas apenas aos proprietários, e também a “escola única” seria destinada para aqueles que apresentassem “talentos”. Segundo Silva:

A escola única de Gramsci está absolutamente enredada com a sua concepção de mundo e com a ideia de emancipação da espécie humana em todos os âmbitos e esferas sociais. Quando trata de “todos” não cabe ressalvas nem

explicações sobre o que isso significava exatamente na proposta gramsciana, porque não cabia nenhum tipo de privilégio e nenhuma acepção de reconhecimento de talentos: “todos” ganha uma dimensão inclusiva e realmente literal. (SILVA, 2020, p. 205).

A defesa de Gramsci pela universalidade da escola era evidente, pois a mesma não deveria ser restringida pela quantidade de terras, capital, origem, títulos e quaisquer outras influências. A formação caberia para todos, independentemente da mínima diferença que viessem a apresentar.

Outra preocupação com a escola é que a mesma não poderia ser rebaixada, nivelada por baixo para atingir a população. Conforme Silva (2020, p. 205), “tinha que implementar todo o rigor e toda a complexidade de conteúdos e saberes acumulados pela humanidade” e, que, conseqüentemente, propiciasse “condições da ampliação cultural e moral dos sujeitos”. A escola não teria caráter de “facilitadora”, pois deveria desenvolver o potencial da população com estímulos que tivessem por objetivos ser desafiadora da aprendizagem, na maior complexidade possível, com intuito de superação das atividades individuais e coletivas.

De acordo com Silva (2020, p. 205), “Desse modo a escola moveria a construção da hegemonia trabalhadora, imprescindível à constituição de uma sociedade sem classes”. Como escrito pelo próprio Gramsci:

Escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, Q 12, §1, 2007, p. 1531 *apud* SILVA, 2020, p. 206).

O modelo de escola implantado na União Soviética, no período pouco após a Revolução de outubro de 1917, proposto por Krupskaja, que havia sido impresso em poucas páginas no ‘Materiais para a revisão do programa do partido’, que trazia aspectos mais propriamente escolares, também fez parte das referências da concepção gramsciana. O projeto apresentado por Lênin e integrado ao ponto 12 do programa e aprovado no VIII Congresso do Partido Comunista (bolchevista), em março de 1919, no parágrafo dedicado à escola unitária, denominada como ‘escola única do trabalho’, trazia o seguinte teor:

Instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo[...] (MANACORDA, 2019, p. 176).

Diante desse entendimento, deve-se destacar que Krupskaya tomou Marx como referência nesta proposta e que a mesma, segundo Manacorda (2019, p. 117), “[...] havia

estudado o surgimento do vínculo instrução-trabalho através da história, em *Instrução e Democracia*, escrito em 1915 e editado em 1917”.

Em ‘Os intelectuais e a Organização da Cultura’ (1982), notas classificadas e organizadas sobre a escola, Gramsci refere que na civilização moderna, as atividades práticas se tornaram tão complexas e a interação das ciências estão de tal forma inerentes com a vida, que há uma tendência de toda atividade prática constituir grupos de especialistas cada vez maiores para o ensino nas escolas. Continua a afirmar que esta complexificação gera uma crise do programa e da organização escolar na formação dos quadros intelectuais. E dá seguimento ao raciocínio, quando cita que:

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

Conclui o pensamento afirmando:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: 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. 118).

1.2.3 O trabalho como princípio educativo (com base em Gramsci)

Como pressuposto da escola única, teremos o trabalho como princípio educativo. O trabalho, na visão de Gramsci, é uma práxis, ou seja, uma atividade teórica e prática. Seguiu dizendo que as noções científicas disputavam as concepções de mundo com o ideário ‘mágico da natureza’, que podemos compreender como o senso comum, o qual as crianças, nas suas interações diárias em diversos ambientes, conseguem absorver. Também citou que as noções dos direitos e deveres “entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore” (1982, p. 130).

Então, a escola, pelo que ensina, trava uma luta com as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, visando implementar uma concepção mais moderna com fundamentos nas leis da natureza, como também das leis civis e estatais produzidas pelo homem.

Estudos marxistas apontam ao entendimento de que o homem, ao participar ativamente

da vida da natureza, com o intento de transformá-la e socializá-la, o faz por meio do trabalho. Diante disto, Gramsci afirmou:

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação. (GRAMSCI, 1982, p. 68).

Diante do acima exposto, Gramsci afirma: “O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, pois que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (GRAMSCI, caderno 12 – XXIX *apud* MANACORDA, 2019 p. 288).

Este conceito vem trazer um equilíbrio sobre o fundamento do trabalho, entre a ordem social e a ordem natural, fornece os elementos iniciais para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, e que vai confrontar o ‘folclore’ (senso comum). O adjetivo ‘teórico’, acrescentado, vem para deixar bem caracterizada a atividade humana, antes denominada ‘prática’, garantindo-se um conjunto da atividade intelectual.

1.2.4 A organização da escola

Gramsci já afirmava sobre o desenvolvimento da base industrial, tanto urbana como agrícola, e dizia que tendia à necessidade de um novo tipo de intelectual urbano, e houve a cisão da escola em clássica e técnica. Então, segue afirmando a maior relação entre ciência e trabalho da indústria moderna, que cria um tipo de intelectual diretamente produtivo. Enfim, perspectivando uma nova escola. Portanto, há a necessidade de uma escola que seja de cultura associada ao entrelaçamento entre ciência e trabalho. Esta soma permitiria uma cultura nova e diferente, ligada à vida. O objetivo desta nova escola, que é a escola unitária, também é de formação humanística e tem em seus primórdios a elevação do grau de maturidade e autonomia dos jovens.

Segundo Manacorda (2019, p. 186), Gramsci estuda os modos concretos que irão configurar esta escola e “coloca, em primeiro lugar, o problema da fixação dos vários graus da carreira”. Esta escola unitária seria organizada em três níveis, não somente em relação aos conteúdos, como também aos métodos de ensino. Com relação ao conteúdo e método, as escolas elementares deveriam lecionar:

[...] os primeiros elementos da nova concepção do mundo, lutando contra as concepções do homem dadas pelo ambiente tradicional (folclore em toda a sua extensão), além, naturalmente, dos instrumentos primordiais da cultura: ler,

[...] escrever, fazer contas, noções de geografia, história, direitos e deveres (isto é, as primeiras noções sobre o Estado e a Sociedade) (MANACORDA, 2019, p. 188).

A carreira seria de três ou quatro anos de elementar, quatro de ginásio, dois de liceu; portanto, de nove ou dez no total. Com relação à organização prática da escola, Gramsci detalha aspectos e afirma que:

[...] se a escola for organizada como um internato, com vida coletiva diurna e noturna, libertada das formas atuais de disciplina hipócrita e mecânica e com a ajuda aos alunos não somente em sala de aula, mas também nas horas de estudo individual, com a participação nessa ajuda dos melhores alunos etc. (GRAMSCI, 1930, p. 20 *apud* MANACORDA, 2019, p. 189).

Segundo Gramsci, para a determinação da idade escolar obrigatória, deveria ter uma fixação, a qual iria depender das condições econômicas gerais, visto que estas condições podem obrigar os jovens a uma necessidade produtiva imediata. Então, para a construção desta escola unitária, seria necessário que o:

Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1982, p.121).

Foi destacado também que, para esta transformação da atividade escolar, requer uma ampliação imprevista da organização material e institucional da escola. Elementos tais como os prédios, material científico e corpo docente fazem parte desta necessidade objetiva. Destaca-se, por exemplo, que o corpo docente deveria ser aumentado, pois sabe-se que quanto menor a relação entre professor e aluno, há maior eficiência do ensino. Outro ponto de destaque, e que não é fácil, refere-se à estrutura dos prédios, porque se propôs uma escola-colégio, “com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc.” (GRAMSCI, 1982, P. 122).

Outro fato destacado foi como seria feita a seleção dos estudantes na fase inicial de implementação. Gramsci (1982) afirmou que, inicialmente, a seleção dos estudantes seria “própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas” (p. 122). Escreveu também que “O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de

existir nestes primeiros anos” (p. 122).

Ainda dando ênfase aos aspectos pedagógicos, evidenciou a necessidade de atividades diurnas e noturnas, ou seja, em tempo integral, que fossem priorizadas as formas de estudo coletivas, que os alunos mais bem preparados atuem como assistentes dos demais e que a relação com os professores fosse mais efetiva nas trocas de aprendizado e propagação dos conhecimentos. Com relação ao aprendizado, Gramsci diz:

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2004, p. 51-52, apud DE CASTRO, 2010, p. 7).

Outras passagens de destaque que Gramsci dá para a escola é sobre o ‘liceu’ (equivalente hoje no Brasil ao ensino médio). Ele cita sobre um problema fundamental que ocorre no liceu, em que nada o diferencia, pedagogicamente, das fases anteriores do ensino. A não ser a suposta maior maturidade intelectual e moral do aluno (devido à maioridade e experiências acumuladas).

De fato, acentua Gramsci, que entre o liceu e a universidade, existe um salto, ou seja, “uma verdadeira solução de continuidade (1982, p.123)”, pois, do ensino “puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passasse à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente...” (1982, p. 123). De acordo com Gramsci, enquanto na universidade o estudante possui uma fase de estudo ou de trabalho profissional, na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas, o liceu permanece com um estudo imposto e controlado autoritariamente. Devido a esta preocupação entre a passagem de liceu para a universidade, Gramsci afirmou:

Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 1982, p. 124).

1.2.5 O Estado educador

De acordo com Gramsci, a opção por uma pedagogia do conformismo contra as concepções espontaneístas e libertárias requer: a dupla distinção entre individualismo irresponsável e individualismo responsável, e entre conformismo imposto e conformismo (ou coletivismo) proposto. Aqui, procura deixar evidente a necessidade da luta histórica contra a pedagogia libertária. Entende-se, aqui, o conformismo como uma intenção objetivada, ou seja, pensada, trazendo em seu âmago uma ação direcionada.

Manacorda relata também que Gramsci afirmou que: [...] a universalidade, à qual o indivíduo deve conformar-se, encontra, nas relações de produção, a base objetiva que exclui todo arbítrio e casualidade na determinação do conteúdo e do fim educativos (MANACORDA, 2019, p. 258).

Nesta passagem, vemos Gramsci insistindo mais sobre o conformismo proposto do que o individualismo responsável. Também é relatado por Manacorda (2019, p. 260) sobre a observação de Gramsci, no fato de “que a educação dos jovens esteja cada vez mais sendo confiada ao Estado ou a iniciativas escolares ‘privadas’”, caracterizando um aspecto da crise da instituição familiar. Neste ponto, percebe-se uma substância autoritária de renúncia libertária à educação:

O mais grave é que a velha geração renuncie à sua tarefa educativa em determinadas situações... ...Cai-se, inclusive, em formas de estatolatria; na realidade, cada elemento social homogêneo é ‘Estado’, representa o Estado, na medida em que adere a seu programa; de outro modo, confunde-se o Estado com a burocracia estatal. Todo cidadão é um ‘funcionário’ se é ativo na vida social, na direção traçada pelo Estado-governo, e é tanto mais funcionário quanto mais adere ao programa estatal e o elabora de forma inteligente (GRAMSCI, Cd. 3 - XX, p. 34 *apud* MANACORDA, 2019, p. 261).

Gramsci rejeita a estatolatria e identifica-a com a renúncia libertária. Manacorda, citando Gramsci, escreve que:

É estatolatria esquecer-se que cada elemento social individual é Estado e, por isso, demandar do Estado, como se fosse um organismo exterior aos indivíduos, a tarefa educativa que, ao invés, cada indivíduo deveria exercer na sua própria esfera; é estatolatria, em suma, dissociar-se aquilo que é molecular daquilo que é universal (*ibid*).

Gramsci evidencia a luta da Igreja com o Estado pela hegemonia na educação popular e também afirma que é uma luta entre duas categorias de intelectuais, lutando para subordinar o clero às diretivas do Estado. Outra situação que caracteriza a intervenção estatal na educação se refere às tentativas de movimentos culturais ‘voltados para o povo’ e que sempre degeneram

em formas paternalistas. A preocupação constante com a educação de qualidade para a classe trabalhadora o motiva para as críticas constantes à renúncia dos leigos, a deserção dos intelectuais e colonialismo pedagógico.

Em seus escritos, Gramsci preocupou-se em conceituar o Estado. E afirmou que o estado não se identifica com a sociedade política ou governo e escreveu que o estado é o equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil. E apresenta esta citação: “Na noção geral de Estado entram elementos que devem ser referidos à noção de sociedade civil (no sentido, poder-se-ia dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia encorajada de coerção)” (GRAMSCI, 1931, Cd 6-VIII, p.40 *apud* MANACORDA, 2019, p.268).

E dando sequência ao seu pensamento com pressupostos inspirados em Marx, em que o Estado tende a ser extinto e dissolvido na sociedade civil: O elemento Estado-coerção pode ser imaginado como se extinguindo na medida em que se afirmam elementos sempre mais conspícuos da sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil) (*Ibid.*).

Na passagem a seguir, Gramsci é bem explícito na relação do Estado com a educação, destacando-a na importância do desenvolvimento da massa da população e consequente hegemonia política e cultural das classes dominantes:

Todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível ou tipo que corresponde à necessidade de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes nesse sentido; mas, na realidade, para tal fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades ditas privadas, que formam o aparato da hegemonia política e cultural das classes dominantes (GRAMSCI, 1931, Cd. 8-XXVIII, p.56-57 *apud* MANACORDA, 2019, p. 272).

1.2.6 O trabalho como princípio educativo (com base em outros autores)

Para iniciar esta discussão, que ainda necessita de amplo aprofundamento com discussões coletivas, tentaremos explicitar este princípio defendido por Gramsci e que tem seus pressupostos em Marx.

Mesmo que existam compreensões bem diferenciadas, tentaremos deixar mais evidente a nossa compreensão e citar parte dos outros conhecimentos e concepções com relação a este princípio. Resumidamente, compreendemos que o trabalho, como princípio educativo apresentado por Gramsci, é um princípio educativo não exclusivo escolar e que traz no seu

âmbito a perspectiva da formação omnilateral do ser humano e que propicia a construção do desenvolvimento em cada indivíduo e, conseqüentemente, na coletividade, a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida.

Como afirmado por Dore (2014), às reflexões de Gramsci sobre o trabalho possuem uma referência em Marx, que entende que é por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e a si mesmo.

Gramsci, contextualizando as modificações dos modos de produção e constituição das sociedades, entende que a transformação da sociedade passa pela construção da hegemonia civil e que requer a reforma intelectual e moral das grandes massas. Diante desta situação, formula a proposta de escola unitária para a construção de uma nova sociedade.

Como citado por Dore (2014), às reflexões de Gramsci sobre como se forma o homem coletivo possui uma relação similar à explicitada por Marx na III Tese sobre Feuerbach, “segundo a qual os vínculos recíprocos de modificação entre educador e educando só podem ser entendidos como “prática transformadora”” (MARX, 1975, p. 119 *apud* DORE, 2014, p. 300). Como afirmado por Gramsci sobre a questão da hegemonia:

A hegemonia é uma direção intelectual e moral sobre a sociedade. É intelectual porque diz respeito a uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social. É moral porque as concepções de mundo implicam formas de comportamento e valores que lhe são adequados. A reforma intelectual e moral não pode existir sem uma reforma econômica, com a mudança nas posições sociais e no mundo econômico (GRAMSCI, 1977, p. 1561 *apud* DORE, 2014, p. 300-301).

Com a intenção de realizar uma reforma intelectual e moral para a classe trabalhadora, Gramsci propõe organizar a cultura, apresentando o esboço da escola unitária. Afirmava ele que as leis da sociedade e do Estado organizam historicamente os homens de modo a dominar as leis da natureza e para facilitar seu trabalho, que é o modo próprio de participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la. Estas razões fundamentam o princípio que fundava as escolas elementares e que era o conceito de trabalho.

O mero instrumento de qualificar os trabalhadores não significa democratizar a escola, mas, sim, a possibilidade de torná-los seus dirigentes. Nessa direção, convém destacar que o entendimento sobre o trabalho como princípio educativo tem sido apresentado sob diferentes perspectivas. Assim, vamos apontar algumas compreensões acerca da referida categoria. Sobretudo, aquelas que se referem ao conhecimento deste princípio, não só a partir do debate teórico, mas também sobre as práticas desenvolvidas nas escolas.

Em função do exposto, ressaltamos que diversos autores destacam também a

contribuição que esta categoria incide na escola e sua perspectiva no processo de transformação da sociedade.

Diante de diferentes entendimentos e posicionamentos de estudiosos da educação na contemporaneidade, no Brasil, envolvendo a relação trabalho e educação e, ao considerar o trabalho nas suas dimensões ontológica e histórica, afirma-se haver razoável debate envolvendo o trabalho como princípio educativo.

Como afirmado por Tumolo (2017), em interlocução de Kuenzer, temos que:

[...] mais do que uma diferença semântica, uma concepção teórica fundamentada em uma opção política”, pois, “a dimensão trabalho constitui-se como categoria central da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões – educação e trabalho (TUMOLO, 1996 *apud* SILVA, 2017, p. 2436).

Destacamos que os autores apresentados aqui fundamentam seus escritos em Marx e Gramsci. Silva, citando Tumolo, em seu diálogo com os textos de diversos autores, afirma:

[...] o lema do trabalho como princípio educativo [...] tanto a análise que fazem da realidade, quanto a própria proposta de educação estão baseadas em três grandes alicerces: o trabalho, a classe trabalhadora e o marxismo, principalmente via Gramsci (TUMOLO, 1996, p. 43 *apud* SILVA, 2017, p. 2437).

E Silva dá continuidade reafirmando que “mesmo entre os estudiosos da matéria não há coincidência quanto à compreensão do princípio educativo do trabalho” (TUMOLO, 2011 *apud* SILVA, 2017, p. 2437). Silva (2017, p. 2437-2438), no decorrer de suas palavras, destaca que as ideias defendidas por Saviani apresentam maior representatividade entre diversos autores e discorre que “Para Saviani, o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, porém articulados entre si” (1989, p. 1-2 *apud* SILVA, 2017, p. 2438), a saber:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2 *apud* SILVA, 2017, p. 2438).

Segundo Silva (2017), Saviani mostra como se efetivaria o trabalho como princípio educativo na escola, apesar de entender que é algo que extrapola o âmbito escolar:

A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio

educativo do trabalho. [...] Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar; isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta (*ibid*).

Por conseguinte,

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho [...] 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 (*ibid*).

Observa-se que os conhecimentos científicos demarcam a relação trabalho-educação na escola elementar. No entanto, com relação ao Ensino Médio, de acordo com Saviani:

[...] a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007, p. 160 *apud* SILVA, 2017, p. 2439).

Desse modo, entende-se que Saviani tem o trabalho como sinônimo de atividade prática, ou seja, no Ensino Médio os alunos teriam que realizar trabalhos. Ainda em Saviani (2007, p. 136 *apud* SILVA, 2017, p. 2439) encontra-se que: “[...] surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho”, e ainda “[...] explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna” (p. 2439).

Continuando o diálogo com Saviani (2003, p.136 *apud* SILVA, 2017, p. 2439) encontra-se seu entendimento de que a partir do Ensino Médio é que entra a questão da politecnia, na qual se dá a direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. O autor afirma ainda que “[...] na abordagem marxista, o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2003, P. 144 *apud* SILVA, 2017, p. 2439). Afirma, ainda, que o segundo sentido do trabalho como princípio educativo é que se vincula à politecnia, porque:

[...] num segundo sentido o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (SAVIANI, 1989b *apud* SILVA, 2017, p. 2439).

Segundo Silva (2017), para Frigotto, Ciavatta e Ramos,

O conceito de politecnia ou de educação tecnológica 4 estaria no segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo: a educação básica, em suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva

(FRIGOTTO et al. 2005, p. 13-14 *apud* SILVA, 2017, p. 2439-2440).

Silva também destaca que Saviani se reporta a Pistrak, ao falar da necessidade de os alunos realizarem trabalhos que tenham valor educativo. Mas à frente, Saviani menciona que organizar o Ensino Médio sob a base da politecnia, necessita-se que se façam oficinas, as quais possam abrir as possibilidades de existência de um processo de trabalho real, contanto que a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e intelectual. Silva (2017) assegura que, de acordo com Saviani:

[...] não apenas no seu enunciado teórico, na sua fórmula, mas em como se aplicam na prática produtiva [...] o educando que passa por essa formação adquire a compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a ciência é produzida, e de como se incorpora à produção dos bens, ele compreende como a sociedade está constituída [...] (SAVIANI, 2003 p. 141 *apud* SILVA, 2017, p. 2441).

Então, desta forma se explica a importância e necessidade de oficinas com ‘trabalho real’ para os estudantes do Ensino Médio, no qual se vê “que a realização do trabalho pelos alunos do Ensino Médio está ligada à compreensão do funcionamento da sociedade” (SILVA, 2017, p. 2441), como diria Silva.

Uma das questões que vem instigando os autores é referente à realização de oficinas pelos educandos. De acordo com Silva, Franco, no seu texto “Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo”, apresentava algumas discordâncias de como estas ‘práticas’ têm sido realizadas, e afirma:

A “prática” não deve significar uma aplicação linear e mecânica da “teoria”, como se fosse possível superar, no interior da escola, a divisão ideológica [...] Estamos, sim, questionando o valor educativo da utilização indiscriminada de qualquer atividade prática como condição explicativa da relação entre ciência e produção. Especialmente, estamos discordando da ideia de prover as escolas de 2. Grau “de oficinas práticas, organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas” (FRANCO, 1989, p. 36 *apud* SILVA, 2017, p. 2442-2443).

Segundo Maria Laura P. Barbosa Franco (1989), a organização do atual Ensino Médio, base do trabalho enquanto princípio educativo, passa pela “reestruturação curricular e pela seleção de conteúdos” (FRANCO 1989 *apud* SILVA, p. 2443). Já Gaudêncio Frigotto, citado por Silva (2017), possui um entendimento distinto de Saviani e de Franco com relação ao que seria o trabalho como princípio educativo, pois, segundo este último:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização [...] fundamental no processo de superação [...] ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução –

primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar [sic] e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (FRIGOTTO, 2009, p. 189 *apud* SILVA, 2017, p. 2443).

Diante de diversas alternativas para a atuação pedagógica, sugerimos que o movimento teoria/prática observe os caminhos delineados por Araújo (2015, p. 73-74), no qual sugere a valorização da atividade e da problematização como estratégias de autonomia e o trabalho colaborativo como estratégia de trabalho pedagógico.

Uma das questões em que parece haver certa convergência entre alguns autores é com relação à necessidade de fazer um trabalho que tenha valor educativo. Frigotto, Ciavatta e Ramos apontam na mesma direção, ao mostrarem que nem todo o trabalho é educativo. Silva nos diz que estes últimos autores, referindo-se a Marx, “falam da “[...] positividade do trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, e negatividade enquanto trabalho alienado sob o capitalismo” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 1 *apud* SILVA, 2017, p. 2444). Estes autores também disseram:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 2 *apud* SILVA, 2017, p. 2444).

Frigotto (2005, p. 3 *apud* SILVA 2017, 2444) continua sua explanação, também citando: “Como se pode perceber, é na dimensão ontológica do trabalho que “se situa o núcleo central da compreensão do trabalho como princípio educativo”.

Apesar das referências de Marx e Gramsci, percebemos que não há um consenso em torno do que seja o trabalho como princípio educativo e várias as abordagens e interpretações que têm sido desenvolvidas, sobretudo no que se refere a sua efetivação ou não, na escola.

1.3 NOTAS BIOGRÁFICAS SOBRE PAULO FREIRE

Para escrever sobre Paulo Freire neste trabalho, assim como discorremos sobre Gramsci, queremos deixar manifesto que será incompleto. Não é incompleto por desleixo e desatenção, mas, pela imensidão de elementos que a vida e obra do educador e filósofo Paulo Freire produziu e ainda produz para a educação do Brasil e do mundo, do mesmo modo como concordamos da incompletude do ser humano, tão explicitada por ele. Afirmamos também que

não atende aos propósitos deste estudo detalhar aspectos minuciosos deste autor ou então oferecer caráter conclusivo a esta exposição.

Desse modo, propomo-nos a apresentar uma breve síntese acerca das contribuições do referido educador à educação. Tomaremos emprestados a Moacir Gadotti os fragmentos de algumas falas que foram compiladas e expostas na obra: PAULO FREIRE, uma biobibliografia, (1996), sobretudo aquelas apresentadas por Ana Freire. Ao apresentar a referida peça, Federico Mayor - Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), assim caracteriza Paulo Freire:

Falar de Paulo Freire é evocar mananciais de lucidez. É descobrir torvelinhos de protesto justo e valoroso em favor da esquecida dignidade de toda pessoa. É referir-se a uma tenaz e serena vigília pela liberdade dos oprimidos, pela educação e pelo domínio de si mesmo. É reafirmar a convicção profunda de que todos devemos colaborar com a grande aventura do acesso ao conhecimento, do despertar do imenso e emblemático potencial criativo que habita cada ser humano. Falar de Paulo Freire é levantar-se contra a miopia do reducionismo econômico...] (GADOTTI *et al.*, 1996, p.17).

Além de outras abordagens, iniciaremos e manteremos uma dialogicidade contínua, com Ana Maria Araújo Freire (1996), viúva de Paulo Freire, para apresentarmos fatos da vida do referido mestre. Assim, destacamos: Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife (Pernambuco), em 19 de setembro de 1921, tendo como genitores Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Iniciou a leitura das palavras orientado pela mãe, com gravetos, no chão do quintal da casa. Aos 10 anos, foi morar em Jaboatão, cidade vizinha ao Recife. Com 13 anos de idade, teve a experiência da dor de um familiar, o pai. Eram tempos difíceis para a família, anos nos quais passaram por diversas provações materiais.

Detalhes encontrados em anotações da sua mãe, em espaço identificado como ‘Livro do Bebê’, registram que Paulo era uma criança devota e que também não gostava de ir à aula sem que as tarefas estivessem realizadas. Chorava enquanto não tinha convicção de que sabia das lições e se recusava, assim, a comparecer à escola. Foi em Jaboatão que nasceu a paixão e os estudos das sintaxes popular e erudita da língua portuguesa. Nas lembranças da primeira professora, Paulo se entregava com prazer à ‘formação de sentenças’, que eram propostas por ela. Eram colocadas palavras conhecidas numa folha de papel e depois ia dando forma às sentenças. Isto feito, a professora debatia sobre o sentido e significado de cada sentença.

Aos 22 de idade, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, que hoje faz parte da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Naquele período, não havia no estado curso superior de formação de educador. Casou-se pela primeira vez com a professora Elza Maria Costa Oliveira, em 1944, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria

de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Após a morte de sua primeira esposa, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, conhecida como Ana Freire (Nita Freire).

De acordo com a viúva Ana Freire, Paulo tornou-se professor de português no Colégio Oswaldo Cruz, no qual havia estudado na adolescência. Após algum tempo, tornou-se diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi). Neste último local, teve contato com a educação de trabalhadores adultos. Também teve oportunidade de ocupar o cargo de Diretor desse setor do Sesi, de 1947 a 1954, e foi Superintendente do mesmo, de 1954 a 1957.

Junto de outros educadores, fundou nos anos de 1950 o Instituto Capibaribe. Instituição de ensino privada, voltada para a consciência democrática. Em 9 de agosto de 1956, o prefeito nomeou Paulo Freire, ao lado de mais oito notáveis educadores pernambucanos, membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife. Segundo Ana Freire, Paulo “Teve suas primeiras experiências como professor de nível superior lecionando Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social a qual, posteriormente, foi incorporada à então Universidade do Recife” (1996, p. 34).

Em 1959, Paulo participou de um concurso, obtendo êxito e conquistando o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira”. Sucesso este que lhe proporcionou nomeação de professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. No ano posterior, adquiriu o certificado de Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes.

Cumprindo determinação legal, o estado de Pernambuco, em novembro de 1963, convidou Paulo para ser um dos “Conselheiros Pioneiros” do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Esta escolha era feita para “pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação e cultura”. Vale a pena destacar que, por ocasião do Golpe Militar de 1964, Freire foi destituído de suas funções de Conselheiro pelo Decreto nº. 942, de 20 de abril de 1964.

1.3.1 O método Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular

Diante das circunstâncias históricas e contextualizadas das ações cotidianas e discriminatórias, a pedagogia de Paulo Freire apontava, como afirma Ana Freire, “soluções de superação das condições vigentes, avançadas para a época, dentro de uma concepção mais ampla e mais progressista: a da educação como ato político” (1996, p. 36). A questão principal

de Paulo, tanto da parte teórica como de sua práxis educativa, se detém na natureza política da educação, não se descuidando das especificidades técnicas e didáticas.

Sobre a filiação de Paulo Freire à concepção progressista da educação, Ana Freire afirma:

Foi como Relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro, que Paulo Freire firmou-se como educador progressista (FREIRE, 1996, p. 35 *In* GADOTTI *et al.*, 1996, p. 35).

Na Comissão citada acima, Paulo sugeriu uma educação de adultos na qual houvesse estímulos para a colaboração, decisão, participação e responsabilidade social e política. Deixava explícito, então, o respeito ao conhecimento popular, ou seja, ao senso comum. Ana Freire também destaca que:

Paulo falava em educação social, falava da necessidade de o aluno, além de se conhecer, conhecer também os problemas sociais que o afligiam. Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Falava da necessidade de estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social (FREIRE, 1996, p. 36 *In* GADOTTI *et al.*, 1996, p. 36).

No período de realização do II Congresso Nacional de Educação, já havia grande embate entre o segmento mais progressista da sociedade civil, da qual Paulo Freire fazia parte, com setores arcaicos e elitistas que até hoje conseguem impor suas políticas majoritariamente na nossa sociedade.

Em meio às diversas discussões, o Relatório apresentado do II Congresso de Educação de Adultos foi determinante como aspecto da compreensão pedagógica entre “uma educação neutra, alienante e universalizante e uma essencialmente radicada no cotidiano político-existencial dos alfabetizando e das alfabetizadas, não se reduzindo a ele, obviamente”, como diria Ana Freire (1996, p. 37).

Vemos também que é importante esclarecer pontos que encontram amplo embate na nossa sociedade atual. Este aspecto que suscita tantas batalhas denomina-se Método Paulo Freire (MPF). Sendo bastante utilizado, atualmente no Brasil e no mundo, passa por diversas adaptações. No entanto, deve-se ficar atento ao que é divulgado como o método, pois o mesmo em diversas manifestações é interpretado como um simples conjunto de técnicas direcionadas à aprendizagem da leitura e escrita, reduzindo a compreensão proposta de leitura do mundo e postura ético-política de formação humana.

O MPF se caracteriza inicialmente pelo convite ao alfabetizando para que se veja como

homem e mulher que vive e produz na sociedade, estimulando a ação de sair do conformismo (do fatalismo histórico produzido pelo sistema e ampliado no neoliberalismo), para que se veja como produtor de cultura, em que possa somar historicamente na sociedade, no contexto econômico-político-ideológico em que vivem, deixando para trás a compreensão de que já possua um desígnio ou sina.

Como afirma Ana Freire, quando o homem e a mulher se percebem fazedores de cultura, está dado o primeiro passo para despertarem a necessidade e possibilidade de apropriação da leitura e da escrita. Ou seja, “Estão alfabetizando-se, politicamente falando” (1996, p. 37). Em continuidade, os alfabetizandos, ao participarem do círculo de cultura, discutiam sobre o objeto a ser conhecido, relacionando-o com sua realidade e respondendo às questões provocadas que eram direcionadas ao grupo, possibilitando outras visões da sociedade e do mundo. Ana Freire esclarece que após os debates surgem novas leituras da realidade, que podiam resultar em ações políticas dos alfabetizando, no intuito de transformação da sociedade, numa perspectiva de superação das injustiças. Sobre os círculos de cultura, encontra-se em Freire a seguinte descrição:

Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, *programação compacta*, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1967, p. 102-103 *apud* SILVA, 2020, p. 76).

Eram criadas ‘palavras geradoras’, ligadas ao cotidiano dos alfabetizandos, e que apresentassem riqueza fonêmica, necessariamente em ordem crescente das dificuldades fonéticas. Posteriormente, eram lidas dentro do contexto mais amplo de vida dos participantes. “A decodificação da palavra escrita, que vem em seguida à decodificação da situação existencial codificada, compreende alguns passos que devem, rigorosamente, se suceder”, nos explica Ana Freire (1996, p. 38).

Compreende-se, então, que a eficácia e validade do MPF vão estar intimamente ligadas a partir da essência da vida do alfabetizando, pois, se não tiver esta proximidade com a realidade, dificilmente haverá a superação do senso comum. O MPF, como é uma abordagem pedagógica, também obedece a normas metodológicas e linguísticas, mas vai além, visto que possibilita, ao se apropriarem do código escrito e da politização, perspectivando uma totalidade na formação. Contrapondo-se aos métodos alienantes de repetição de frases, palavras e sílabas desconexas com a realidade do alfabetizando, preocupa-se que na formação humana haja uma dialeticidade das ações pedagógicas do ato de ler e escrever.

Ana Freire conclui este ponto sobre o MPF, afirmando que Paulo, ao criá-lo, não imaginou que seria expandido ao mundo e que “[...uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do mando, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade” (1996, p. 40), dizendo também que Paulo Freire esteve no exílio por aproximadamente 16 anos, porque sempre defendeu e lutou para que a população brasileira tivesse acesso às riquezas produzidas pelo ser humano, e que, tendo possibilidade de ter outra leitura do mundo, iria propiciar modificações na nossa sociedade.

Dando segmento sobre a vida de Paulo Freire, Ana Freire disponibiliza informações nas quais o educador extrapolou a área acadêmica e institucional, pois também envolveu-se com os movimentos de educação popular no início dos anos de 1960. Paulo atuou junto com outros intelectuais e o povo, no Recife, e foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP). Este movimento atuava junto com as massas populares, com participação efetiva desta, por meio da valorização da cultura. Segundo Ana Freire, esta participação de Paulo foi marcante na formação do educador em diversos aspectos, não só profissional, como também político e afetivo.

De acordo com Ana Freire, a concepção progressista e popular de Paulo contribuiu na campanha: “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, realizada com sucesso pelo então governo popular do Prefeito Djalma Maranhão, de Natal, Rio Grande do Norte. Paulo Freire ficou mais conhecido, nacionalmente, após a atuação na organização e direção da alfabetização de Angicos. Posteriormente, foi para Brasília, a convite do governo Goulart, com o objetivo de realização de campanha nacional de alfabetização. Este fato tinha a intenção de alfabetizar e politizar cinco milhões de adultos, a partir do método desenvolvido por ele.

Era óbvio que a alfabetização de uma grande massa da população com o MPF não caía de bom grado para os setores elitistas que dominavam a política nacional. Isto posto, o Programa defendido por Paulo Freire foi logo extinto durante o início do Golpe Militar de 1964, por meio do Decreto nº 53.886, em 14 de abril de 1964.

1.3.2 A trajetória no exílio

Sob acusação de agitador político, em 1964 foi preso, ficando detido por 70 dias. Depois que foi obrigado, por duas vezes, a comparecer ao Rio de Janeiro, para responder a inquérito policial-militar e diante de todo o contexto político que havia no País, com desaparecimentos, torturas e mortes executadas pelo Golpe Militar de 1964, sentindo-se

ameaçado, Paulo Freire asilou-se na embaixada da Bolívia e depois para este país, em setembro de 1964.

Os estudos biográficos que apontam o trajeto de Freire no exílio asseveram que ele nunca havia defendido a tomada do poder pela força das armas, no entanto, nunca negou a intenção de mudanças estruturais mediante mudanças realizadas pela prática educacional.

Relatos apontam que Freire ficou com a saúde bastante prejudicada devido à altitude de La Paz. No entanto, após o golpe de estado ocorrido na Bolívia, resolveu partir para o Chile. Vale salientar que este período político na América latina foram bem comuns diversos golpes de estados de cunhos extremamente conservadores.

No Chile, trabalhou como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e como consultor da Unesco. Também recebeu convite para a docência nos Estados Unidos e para trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas. Dando continuidade a sua trajetória de educador progressista, durante 5 anos desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos, no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Em 1969, tornou-se professor na Universidade de Harvard.

Nos relatos de Ana Freire sobre a referida experiência, ela depõe que Paulo morou em Cambridge, nos Estados Unidos, dando aulas sobre seus ideais na universidade de Havard, como professor convidado. Logo após, outra mudança. Foi para Genebra, para ser Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Para cumprir funções do Conselho, circulou por diversos continentes, principalmente na África, ocasião em que esteve em Cabo Verde, Angola e em Guiné-Bissau.

Oliveira (2008), por meio do artigo intitulado: Gramsci, Freire e a Unidade Teoria e Prática: o Papel dos(as) Intelectuais na Formação da Consciência de Classe dos(as) Trabalhadores(as), destaca o encontro de Freire com o pensamento gramsciano, apontando que a partir da segunda metade da década de 1970 Gramsci se torna uma referência importante para Freire, sobretudo quando ele começa a pensar na forma como a alfabetização poderia contribuir para a luta revolucionária de Guiné-Bissau. Desse encontro, pode inferir que a influência do intelectual italiano sobre o pensador brasileiro se dá não só no campo teórico, mas, sobretudo, na prática. “Para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo (...) tudo tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente” (OLIVEIRA, p. 8 *apud* FREIRE, 2000:68).

Os anos que passou exilado no Chile fomentaram o embalar da obra *Pedagogia do Oprimido*, lançado em 1968, construído a partir das suas experiências, como educador, vividas

naquele país. Sobre as experiências construídas no exílio, Freire narra a Frei Betto, a partir da obra “Essa Escola chamada Vida”, o seguinte: “Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo (GADOTTI et al., 1996, p. 162). Sobre essa obra Ana Maria Freire depõe:

A Pedagogia do Oprimido, que é sem dúvida sua obra mais importante, foi traduzida e vem sendo publicada em mais de vinte idiomas. Isso prova a atualidade de seu pensamento neste fim de século, pois o problema da libertação dos oprimidos, principalmente com a arrancada neoliberal, continua se apresentando como o maior desafio dos homens e das mulheres que constroem o seu tempo e o seu espaço histórico. Sua obra teórica, reflexão sobre sua prática, tem servido para fundamento teórico de trabalhos acadêmicos e inspirado práticas em diversas partes do mundo, desde os mocambos do Recife às comunidades burakumins do Japão, 48 passando pelas mais consagradas instituições educacionais do Brasil e do exterior (FREIRE, 1996, p. 48-49).

1.4 ALGUMAS CONVERGÊNCIAS ENTRE FREIRE E GRAMSCI RESVALADAS NESTE TRABALHO

No esforço em gerar aproximações sutis entre os pensamentos de Gramsci e Freire, marcando-se pontos de convergência com esse trabalho, sobretudo no que se refere ao vínculo orgânico entre esses dois intelectuais e as massas, destacando-se suas contribuições ao Projeto de formação humana integral, visitaram-se alguns sites, a exemplo do Google Acadêmico e Scielo, pesquisando-se sobre trajetórias de vida e aproximações teóricas entre Antônio Gramsci e Paulo Freire. A partir da leitura de diversos Resumos, destacamos aqueles que forneceram a este trabalho elementos ou pontos de convergências relevantes. O Quadro 1 a seguir traz uma panorâmica dos textos, formatados como artigo científico, que foram escolhidos para essa demonstração de literatura, envolvendo a temática explorada neste capítulo.

Logo abaixo, no Quadro 1, observamos as relações teóricas entre Paulo Freire e Antonio Gramsci.

Quadro 1- Aproximações teóricas entre Antônio Gramsci e Paulo Freire (continua)

Título do trabalho/Autoria/ Tipo de Publicação e ano	Síntese do estudo (Fragmentos do Resumo)	Convergências com este trabalho
<p>ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL</p> <p>João Ferreira da Silva Junior Artigo Científico 2015</p>	<p>É uma análise crítica dos pensamentos filosóficos de Antonio Gramsci e Paulo Freire, analisa e sistematiza as ideias e os pensamentos-ação dos dois autores, tanto no que diz respeito aos principais conceitos trabalhados por Freire, quanto no que tange ao trabalho dos educadores e sua formação. Resultou de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo.</p> <p>Palavras-chave: alfabetização; educação de jovens e adultos; filosofia e autonomia.</p>	<p>Aproximações entre Gramsci e Freire na área da Educação, sobretudo à categoria Autonomia</p>
<p>INTERSEÇÕES ENTRE ANTÔNIO GRAMSCI E PAULO FREIRE</p> <p>Orlando Daniel Chemane, Pedro Claesen Dutra Silva Artigo Científico 2015</p>	<p>A investigação apresenta interseções entre os pensamentos de Antonio Gramsci e Paulo Freire. A partir da análise de suas obras e biografias, identificamos um conjunto de elementos que nos possibilita afirmar a aproximação em torno de importantes categorias e fundamentos epistemológicos presentes no legado dos autores, dentre os quais: a centralidade da conscientização das classes subalternas / oprimidas para a construção de uma sociabilidade alternativa e a necessidade da classe trabalhadora forjar seus próprios intelectuais (Gramsci) e suas lideranças (Freire). Nesse sentido, buscou apresentar compreensão crítica das contradições que permeiam a educação na contemporaneidade desde o ponto de vista da filosofia da práxis, a partir do referencial teórico gramsciano e freireano.</p> <p>Palavras-chave: hegemonia; libertação; educação.</p>	<p>O estudo biográfico e as discussões envolvendo as categorias: hegemonia e autonomia; conscientização das classes subalternas; filosofia da práxis</p>
<p>PAULO FREIRE E ANTONIO GRAMSCI: APORTES PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DE PRÁXIS DOCENTES CONTRA-HEGEMÔNICAS</p> <p>Alexandre Saul Fernanda Quatorze Voltas Artigo Científico 2017</p>	<p>Estabelece pontes entre o pensamento de Paulo Freire e Antonio Gramsci, de modo a inferir da obra desses autores o importante papel da educação no processo histórico de transformação social e a necessidade de formação de intelectuais comprometidos com esse propósito. São explorados conceitos freireanos que, em diálogo com a obra gramsciana, demonstram o valor e a atualidade das propostas desses pensadores na superação de desafios contemporâneos da formação docente, em uma perspectiva crítico emancipatória.</p> <p>Palavras-chave: Paulo Freire; Antônio Gramsci; Formação de Professores; Intelectuais Orgânicos; Intelectuais Transformadores</p>	<p>O estabelecimento de pontes entre os dois pensamentos</p>
<p>GRAMSCI, FREIRE E A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA: O PAPEL DOS(AS) INTELLECTUAIS NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE DOS(AS) TRABALHADORES(AS) OLIVEIRA,</p> <p>Thiago Chagas Artigo Científico 2008</p>	<p>Apresentar uma reflexão em torno do papel que os(as) intelectuais assumem na formação da consciência de classe dos(as) trabalhadores(as). Elegeu-se como referência teórica os trabalhos de Antonio Gramsci e Paulo Freire, sobretudo, em especial às discussões sobre o papel que os(as) intelectuais assumem na formação da consciência de classe dos(as) trabalhadores(as). Sustenta a tese de que a conjunção de suas ideias trazem contribuições fecundas para re-pensar a problemática da formação da consciência de classe dos(as) trabalhadores(as) hoje. Apresenta, por isso, uma re-leitura marxista (gramsciana) de Paulo Freire, sobretudo de sua Pedagogia do Oprimido.</p> <p>Palavras-chave: intelectuais; consciência de classe; pedagogia; Antonio Gramsci; Paulo Freire.</p>	<p>Aproximações teóricas entre Marx, Gramsci e Paulo Freire</p>

Quadro 1- Aproximações teóricas entre Antônio Gramsci e Paulo Freire (continua)

Título do trabalho/Autoria/ Tipo de Publicação e ano	Síntese do estudo (Fragmentos do Resumo)	Convergências com este trabalho
<p>ANTÔNIO GRAMSCI E PAULO FREIRE</p> <p>Peter Mayo Artigo Científico 2007</p>	<p>Este artigo reúne dois dos personagens mais citados no debate sobre educação contemporânea, sobretudo a educação de Jovens e Adultos, Antonio Gramsci e Paulo Freire. Ambos são responsáveis pela defesa de uma pedagogia comprometida. O texto aborda a influência marxista que está subjacente aos seus respectivos pensamentos sobre a educação para a transformação social, a concepção da ideologia e os recursos de esperança, mergulhada no conceito de práxis; Palavras-chaves: ideologia; hegemonia; práxis; esperança; direção; intelectuais; cultura.</p>	<p>Aproximações teóricas entre Marx, Gramsci e Paulo Freire</p>
<p>PAULO FREIRE E GRAMSCI: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR EDUCAÇÃO, POLÍTICA E CIDADANIA NO CONTEXTO NEOLIBERAL</p> <p>Elydio dos Santos Neto Artigo Científico 2009</p>	<p>Recupera os momentos finais da década de 1980 e suas implicações para as abordagens pedagógicas progressistas no contexto brasileiro. Reexamina conceitos de Gramsci e Freire para pensar, relativamente à educação, os aspectos políticos e de formação cidadã. Conclui discutindo a importância de considerar as contribuições destes autores, em tempos de afirmação neoliberal, tanto na perspectiva da resistência à ideologia dominante, como naquela outra que sugere a necessidade de intervenções criativas, fundamentadas e consistentes no âmbito de uma educação, escolar e não-escolar, que prime pela formação política e cidadã dos educandos e que tenha em seu horizonte a perspectiva de participar dos processos de transformação da sociedade. Palavras-chave: Paulo Freire; Antonio Gramsci; educação; política; cidadania.</p>	<p>Contribuições de Gramsci e Freire à formação política e cidadã;</p> <p>Relação sobre neoliberalismo e ideologia dominante</p>
<p>PRESSUPOSTOS DE GRAMSCI NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO</p> <p>Adriana Paula Martins Artigo Científico 2012</p>	<p>Apresenta os pressupostos pedagógicos da teoria educacional de Gramsci na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, principalmente na forma integrada ao Ensino Médio. Contempla a exposição da proposta educacional de Gramsci frente à Reforma Gentile na Itália fascista, pautada na influência de Karl Marx e Friedrich Engels. Em sequência, há um breve histórico da educação profissional no Brasil, com referência à legislação pertinente a essa modalidade de ensino. No decorrer de todo o trabalho, são abordadas algumas considerações sobre a relação entre o pensamento educacional de Gramsci e a atual estrutura da educação profissional no Brasil, com enfoque na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Finalmente, mediante os apontamentos levantados, este artigo dá ênfase à abordagem pedagógica humanista, de formação geral, proposta por Gramsci, a ser oferecida ao educando nas diferentes modalidades de ensino. Palavras-chave: Gramsci; educação profissional; educação de nível médio.</p>	<p>Relaciona a teoria educacional de Gramsci à Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio, tece considerações sobre a história da Educação Profissional; aborda a formação humanística</p>

Quadro 1- Aproximações teóricas entre Antônio Gramsci e Paulo Freire (conclusão)

Título do trabalho/Autoria/ Tipo de Publicação e ano	Síntese do estudo (Fragmentos do Resumo)	Convergências com este trabalho
<p>APROXIMAÇÕES ENTRE O LEGADO FREIREANO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DO ESTATUTO DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE</p> <p>Arthur da Rezende da Silva Rafael Bastos Costa de Oliveira</p> <p>2022.</p>	<p>Investigou a relação entre o legado freireano e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com base nesta questão: Em quais aspectos observa-se a influência de Paulo Freire no Instituto Federal Fluminense? a partir do documento institucional que reformula o Estatuto do IFF. A análise aponta a presença do legado freireano no Estatuto do IFF, por visar à formação emancipatória do estudante e oportunizar experiências de uma gestão democrática.</p> <p>Palavras-chave: Paulo Freire; Instituto Federal Fluminense; estatuto; análise textual discursiva.</p>	<p>Contribuições de Paulo Freire à Educação Profissional e Tecnológica, a partir de uma experiência de um Instituto Federal</p>
<p>A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>Adálcio Carvalho de Araújo Emeli Malaquias Nascimento Franceline Rodrigues Silva</p> <p>Artigo científico 2017</p>	<p>Analisa as contribuições do pensamento freireano para a formação humana integral na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo tem caráter bibliográfico, refletindo as ideias de Paulo Freire, sobre a formação humana integral nas obras Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Indignação. Nessa abordagem, destaca-se o sentido freireano, que entende a educação como prática de liberdade que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. A educação como prática de liberdade contrapõe-se à educação bancária cuja lógica é que a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Traz para o conceito de educação o sentimento de completude do ser humano como sujeito em constante formação, que se ressignifica a partir das experiências educacionais escolares e não escolares vivenciadas em uma dinâmica dialógica, entendendo o sujeito educando em toda a sua completude.</p> <p>Palavras-chave: Paulo Freire; educação de jovens e adultos; formação humana integral.</p>	<p>Contribuições sobre a formação humana integral em Freire</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Questões do EMI, como tratadas por Silva (2022, p. 1378): compromisso com a Justiça Social; educação inclusiva e emancipatória; extensão, pesquisa e sociedade; desenvolvimento socioeconômico e cultural; entre outros, são subjacentes à categoria da formação libertadora e humanizada de estudantes, preconizada tão indubitavelmente pelos ideais de Paulo Freire e Antônio Gramsci. Estes elementos caracterizam a forte relação entre os intelectuais citados e a atualidade do ensino profissional desenvolvido atualmente nos Institutos Federais de Educação.

1.4.1 Recortes de palavras e termos mais utilizados nas referências a Freire e Gramsci, que apontam à formação humana integral, expostos na nuvem de palavras

Na Figura 1 a seguir, observamos uma Nuvem de Palavras na qual se destacam termos que associam ideais de Paulo Freire e Antônio Gramsci.

Figura 1 - Palavras comuns vinculados à formação humana integral



Fonte: Elaborada pelo autor, com base na pesquisa bibliográfica envolvendo os artigos do quadro 1 (2022)

Na nuvem de palavras exposta acima, destacam-se as palavras: Autonomia, Classes Subalternas, Sujeito Autônomo, Formação de Intelectuais, Filosofia da Práxis, Educação, Libertação e Ideologia. As palavras destacadas fazem parte inequívoca das ideias defendidas por Paulo Freire e Antonio Gramsci.

Ressaltamos que as histórias de vida desses intelectuais foram todas edificadas nos propósitos de destaque da formação humana, como forma de libertação do sistema capitalista, mediante a formação de intelectuais orgânicos e pela práxis de uma educação que possibilitasse a autonomia da classe trabalhadora.

O Capítulo seguinte trará uma panorâmica historiográfica sobre a memória da EPT no Brasil, considerando-se, sobretudo, o contexto histórico e político-educacional que embalou o surgimento das políticas de educação voltadas à formação profissional, a fim de que melhor se possa entender o debate travado no contexto nacional.

2 DIÁLOGOS TEMÁTICOS: MEMÓRIAS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EPT

2.1 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No tocante à formação para o trabalho, pode-se afirmar que os processos que demandaram o aprendizado das profissões, historicamente, estiveram vinculados a espaços não formais ou não escolares e formais, aqueles caracterizados como escolares. Assim sendo, compreende-se que os processos de aprendizagem artesanal, técnica e tecnológica, sendo profissional ou não, se dão em diversos ambientes como escola, bairro, família, sindicatos, igrejas, partidos, locais de trabalho, projetos sociais, assentamentos, chão das fábricas e do comércio, nas cozinhas das residências e em outros locais. Acontecem em diversos momentos da vida e são mediados por relações histórico-culturais.

A base da economia no Brasil, nos dois primeiros séculos da colonização portuguesa, é significativamente marcada pela relação escravocrata, com a grande massa de trabalhadores composta pelos escravos trazidos da África, além dos escravizados no próprio País. Em pontuais recortes deste período, a aprendizagem era realizada nos locais de trabalho. Nos últimos anos do Império, especificamente no que se refere à Primeira República, destaca-se a relativa extinção da escravatura e a aceleração dos processos de industrialização e urbanização. Nesse contexto, surgiram novos empreendimentos industriais, marcados pela modernização tecnológica, assim como das relações de trabalho, com marcas modernizadas de exploração. Nesse contexto, ressignificado pelo moderno, novas exigências são postas no campo da instrução básica e profissional (MANFREDI, 2002 *apud* PONTES, p. 38).

Ainda de acordo com Pontes:

[...] o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros foram organizadas [...] por iniciativas de governos estaduais, a Igreja Católica, trabalhadores organizados e membros da elite cafeeira, voltando-se não apenas para os desvalidos da sorte, mas para os setores populares urbanos que agora se situavam num processo de assalariamento. (PONTES, 2012, p. 38).

De acordo com as citações, percebe-se que a Educação Profissional, intencionalmente dirigida à população menos favorecida, assumia feições de uma profissionalização voltada às tarefas, predominantemente, manuais, com notável ênfase ao ofício do fazer coisas. De caráter assistencialista, visava amparar os órfãos e desvalidos da sorte e, ainda, disciplinar os trabalhadores livres dos setores urbanos (MANFREDI, 2002 *apud* PONTES, 2012, p. 39).

Sobre a sistematização de uma perspectiva de formação para o trabalho, encontra-se

em Pontes que a criação do Sistema em nível nacional foi em 1909, quando:

[...] o presidente Nilo Peçanha com o Decreto nº 7.566, transformou as escolas de aprendizes num sistema, criando uma Escola de Aprendizes e Artífices em cada uma das capitais da Federação, a exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul. Algumas dessas escolas atualmente compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (PONTES, 2012, p. 39).

Ainda, segundo Pontes (2012, p. 39), “O objetivo de tais escolas era a formação [...] mediante cursos práticos e de conhecimentos técnicos destinados a menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos onde funcionassem essas escolas”.

Além do sistema público, na década de 1930, foi previsto outro sistema de formação profissional, gerido por organismos patronais, compostos inicialmente pelos Senai (1942 e 1946). Sobre tal citação, destaca Pontes (2012, p. 40) que: “Em 1943, foi editado o Decreto-Lei nº 6.141 (Lei Orgânica do Ensino Comercial) e em 1946, o Decreto-Lei nº 9.613 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola), constituindo a organização do Ensino Técnico Profissional brasileiro nas três áreas da economia”.

No ano de 1961, a 5692 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) organizou dois sistemas educacionais. O primeiro, propedêutico, que era o curso científico, e o segundo, profissionalizante, formado pelos cursos da área agrícola, industrial, comercial e o normal. No período da ditadura militar no Brasil, Pontes, citando Lima Filho, afirma que tanto a “[...] Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) quanto a LDB nº 5.692/1971 foram fortemente influenciadas pela teoria do capital humano” (LIMA FILHO, 2003 *apud* PONTES, 2012, p. 46).

Analisando o que apontam alguns outros marcos regulatórios da educação brasileira, em vigência, destaca-se da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2016a, p. 115) que: “o Ensino Médio é dever do Estado, devendo ser pautado no compromisso com a gratuidade, bem como com a progressiva universalização”. Sobre as competências, assevera que esse nível de ensino deve ser entendido como prioridade para os estados e o Distrito Federal, cabendo à União organizar o sistema de ensino federal e o dos Territórios. Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), destaca-se que ela estabelece o Ensino Médio como sendo a última etapa da Educação Básica, responsável pela plena formação cidadã, bem como, pela continuidade dos estudos na direção da inserção desses/dessas estudantes no mundo do trabalho.

Destaca-se ainda que o paulatino fortalecimento da democratização no Brasil, impulsionado pela LDB 9394/96, assinalou avanços, discussões e repactuações entre diferentes interesses políticos e educacionais, apontando na direção da reconfiguração do Ensino Médio

integrado à Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil.

Mas o Decreto Federal nº 2.208/1997, editado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, impôs ao ensino técnico da Educação profissional uma estrutura curricular independente do Ensino Médio. Em 2004, o Decreto Federal nº 5.154/2004 revogou o anterior, porém possibilitou a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, todavia, sem descartar as modalidades previstas anteriormente.

Analisando esse período, Garcia (2014) corrobora com essa discussão, ao ressaltar que a rede federal de educação profissional e tecnológica se colocou como frente de resistência à reforma do Ensino Médio realizada pelo governo Cardoso (1994-2002), mas que, de modo ambivalente, também, em certa medida, alterou-se essa posição em razão de diversos benefícios conquistados naquele período, passando a coexistir duas frentes dentro da mesma rede: uma complacente, outra, resistente.

Para o autor suprarreferenciado, no momento daquela reforma a Educação Profissional foi marcada por um profundo retrocesso ao criar um hiato “entre profissionalização da escolarização” (GARCIA, 2014, p. 53). Esclarece que o referido decreto faz emergir a Pedagogia das Competências, sobre tal entendimento destaca:

Além da separação da formação técnica do processo de escolarização, o conceito de competências, a partir do decreto nº 2.208/97, adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. A compreensão de competências como o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, foi esvaziada, tornando-se apenas competências comportamentais, tendo como resultado conhecimentos para o desempenho funcional. Um currículo nessa perspectiva comportamental afasta-se completamente de uma educação que tenha como dimensões estruturantes a cultura, a ciência, o trabalho e a tecnologia ((GARCIA, 2014, p. 49).

Aponta Pontes (2012, p. 49) que: “A reforma começou a tomar corpo a partir da regulamentação do capítulo III da LDB, que trata da Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/1997, do Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e da Resolução CNE/CEB nº 04/1999”. Reflete a autora que sob uma forte influência do Banco Mundial a Reforma da Educação Profissional e Tecnológica também foi construída atendendo aos propósitos do mercado internacional.

Na direção da resistência, observou-se significativa mobilização de estudiosos e professores, construindo reflexões e resistências ao novo decreto. Naquele contexto era gestada uma concepção integral de formação humana, que suplantava à ideia do formalismo e que combatia o neotecnicismo. Sobre tais manifestações, encontramos em Pontes o seguinte

destaque:

A alteração mais importante já destacada foi prever que a Educação Profissional possa ser oferecida de forma não apenas concomitante e sequencial ao Ensino Médio, mas integrada a ele, defendendo o resgate da formação integral do trabalhador. Nesse sentido, surgiram o Parecer nº 39/2004, que orienta os sistemas e instituições sobre a aplicação do Decreto, e a Resolução nº 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Médio. (PONTES, 2012, p. 54).

Na intenção de procurar atender às necessidades dos trabalhadores, destacamos também que, com o Decreto nº 5154/2004, as normas permitiram a possibilidade da formação humana na perspectiva de educação integrada. O decreto citado tinha o objetivo de garantir aos sujeitos, como diria Ramos (2021, p. 270): “[... uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica”. Ramos dá continuidade ao raciocínio, observando que cursos profissionais sem os conhecimentos da associados aos fundamentos da educação básica não deixariam de ser só de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, entre outros mecanicistas. Não seriam, no entanto, de educação profissional.

Dando seguimento à compreensão das políticas adotadas pelo Decreto nº 5154/2004, o mesmo regulamentou as formas integrada, concomitante e subsequente. Ramos (2010), enfatiza que a forma integrada seria muito frágil, caso não tivesse a concepção de formação omnilateral. Na forma concomitante, Ramos alerta para a imensa dificuldade de se garantir uma unidade político-pedagógica interinstitucional, ou seja, para a implementação da forma integrada, as dificuldades seriam bem maiores, e na forma subsequente, esta deve ser constituída como educação continuada.

Ramos complementa a ideia de que para que siga o sentido da integração, faz-se necessário que a oferta do ensino médio com a educação profissional persiga diretrizes ético-políticas, como: “integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes” (2008, p. 14).

Ressaltamos que o Decreto nº 5154/2004 veio em contraposição ao Decreto nº 2208/1997, que atendia à política do Banco Mundial, aplicada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa política última citada reforçava a dualidade da escola e mantinha uma perspectiva extremamente técnica e mecanicista da formação profissional.

O último Censo Educacional divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep)² aponta para os seguintes dados e informações:

O número de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional apresentou um crescimento de 10,5% em 2020 em relação ao ano anterior. Esse foi um dos dados presentes no Censo Escolar 2020, divulgado em 29/01, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep/MEC). O Censo traz dados coletados até março de 2020 – e não até maio, como de costume – por conta da pandemia do novo coronavírus, e registrou 688.689 matrículas realizadas em cursos de educação profissional integrados ao ensino médio, contra 623.178 em 2019. De acordo com os dados divulgados pelo censo, o ensino médio integrado vem em uma trajetória de crescimento desde pelo menos 2016, quando foram registradas 531.843 matrículas. Em relação a 2020, um crescimento de 29,5% nessa modalidade (BRASIL, 2020, p. 1).

Diante da breve exposição historiográfica acerca do Ensino Médio no contexto da educação brasileira, identifica-se uma inconstância legislativa, marcada por questões de ordem político-educacionais, dificultando a consolidação de políticas educacionais que apontam na direção de uma compreensão progressista da educação.

A exemplo disto, aponta-se o constante reformismo do Ensino Médio brasileiro, que, como espaço de formação da juventude, tem ficado a depender da lógica governamental, no que se refere à política central, mais em defesa da tecnocientificidade e menos na dimensão da formação humana integral. Entre recuos e avanços, o que regulamenta esse nível de ensino historicamente é marcado pelos interesses hegemônicos ou pelo seu enfrentamento, no movimento antiesférico da contra-hegemonia.

2.1.1 A concepção de ensino médio integrado

Como afirmado por Maldaner (2016, p. 41): “O papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção”. Esta proposta de política pública educacional vem identificar-se com a proposta de Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo, o que possibilitaria o domínio de fundamentos de técnicas e tecnologias novas na produção.

Sobre a supracitada abordagem, é necessário, sobretudo, considerar o compromisso da luta de classes, bem como a recuperação histórica acerca dessa luta e da sua produção de sentido, na direção do que nos aponta a citação abaixo

2 Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/censo-escolar-aponta-crescimento-das-matriculadas-no-ensino-medio-integrado-em>

Os antecedentes histórico-políticos da concepção de ensino médio integrado à educação profissional demonstram o caráter ético-político do tema, posto que esse debate coincide com debates sobre projetos de sociedade e concepções de mundo (RAMOS, 2008, p.1).

Nessa perspectiva, enfatiza a autora que o para a construção de uma sociedade que inclui, reconhece a diversidade, valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos, persegue uma sociedade justa e integradora. Então, Ramos (2008, p. 1) afirma: "A concepção de ensino médio integrado e de educação unitária, politécnica e omnilateral são exemplos do que falamos". O projeto de escola unitária visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

No tocante à formação integral da juventude trabalhadora, enquanto sujeitos em desenvolvimento, com vistas à uma atuação autônoma, encontra-se em Ramos (2005):

Que é preciso compreender, inicialmente, que o ser humano é um ser histórico-social, que atua em um mundo real no sentido de suas necessidades subjetivas e sociais. A partir disso, deve-se entender que a realidade existe em múltiplas relações enquanto totalidade e não enquanto partes incongruentes. A noção de indissociabilidade entre Ensino Médio e Educação Profissional e de rejeição da dualidade que separa uma parte geral diversificada e a apropriação de conhecimentos da Educação Profissional passa a caracterizar o Ensino Médio. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada 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. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (BRASIL, 2007a, p. 41).

Ramos (2008, p. 2), amparada nos pressupostos de Marx e Gramsci, também escreve: "A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade [...]" e também relata: "Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (p. 2).

Seguindo os fundamentos deste novo tipo sociedade, dois pilares conceituais para uma educação integrada são: primeiro, que a escola não seja dual, ou seja, seja unitária; segundo, uma educação politécnica (na concepção marxista e gramsciana), que propicie o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.

Para a construção da proposta de integração, Ramos sugere três sentidos. Primeiro, a formação omnilateral, que é uma concepção de formação humana, com base na integração de

todas as dimensões da vida no processo formativo, que tem relação com a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Estas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura.

Como base nesse entendimento, assevera-se que na direção de um projeto de Ensino Médio voltado à formação humana integral, tendo como um dos princípios estruturantes o sentido, a omnilateralidade, deve-se superar a relação de vínculo com o mercado de trabalho, pois tal projeto não tem relação com o modo de sociedade capitalista. É necessário também a superação da dualidade de formação geral e específica, no que se refere à formação dos trabalhadores e trabalhadoras. O segundo sentido de integração apontado por Ramos é a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Significa a necessária relação de integração entre ensino médio e a educação profissional.

Esta proposta sugere que possibilite aos jovens que se apropriem de conhecimentos que estructure sua inserção na vida produtiva dignamente. Devemos destacar que o decreto 5.154/2004 regulamentou formas, por meio das quais os sistemas educacionais e as escolas podem buscar a realização de uma formação integrada. Este segundo sentido levantado por Ramos o que segue abaixo:

[...] algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. (RAMOS, 2008, p. 14).

O terceiro sentido elencado é o da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Neste ponto, procura-se afirmar que nenhum conhecimento específico é definido como tal, se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Ou seja, a teoria dissociada da realidade é abstrata, sem sentido. Então, um conhecimento de formação geral só adquire sentido se reconhecido a partir de algo real.

Portanto, aprofundando estes fundamentos, perspectivamos possibilidades de construção de integração do ensino médio com o profissional, como parte do processo de desenvolvimento da formação omnilateral, como defendido por Marx.

2.1.2 Retrocessos e desencontros: a atual reforma do ensino – Lei nº 13.415/2017

Durante o governo do Presidente Michel Temer, o neoliberalismo toma maior respaldo e fortalece a sua política de desmonte, dos módicos avanços que a classe trabalhadora tinha conquistado nos anos recentes. Deter-nos-emos, especificamente, sobre as formulações das

normas educacionais que permitiam o EMI, em que se torna mais restrito o acesso a uma Educação Básica pública e de qualidade.

Apoiamos nossa compreensão junto aos ideais de Ramos (2017) e manteremos um diálogo contínuo com esta autora, na intenção de evidenciar as ações da contrarreforma do EMI, empreendido na Lei nº 13.415/2017. Nessa direção, a autora nos remete ao conceito de hegemonia elaborado por Gramsci, e sintetiza ao afirmar que “hegemonia é coerção revestida de consenso” (RAMOS, 2017, p. 44). Isto posto, deve-se esclarecer que a hegemonia são as ideias que dão um direcionamento cultural e material em uma sociedade em determinado tempo histórico.

Entendemos, então, que o ideário que predomina em uma sociedade e que faz com que o pensamento do grupo dirigente ganhe o consentimento da população e construa o consenso de ações a serem seguidas, faz parte da hegemonia vigente. Devemos alertar que a hegemonia faz parte de embates nas sociedades ditas democráticas, pois, em regimes ditatoriais, o que prevalece é a lei de ‘ferro e fogo’.

Dando seguimento sobre os ditames da lei nº 13.415/2017, afirmamos que a mesma foi fruto da Medida provisória nº 746/2016, norma esta que procurou acelerar os ataques à concepção de EMI, antes vigente, na qual se propusera a formação humana omnilateral. Não podemos deixar de citar que para dar ‘boa vestimenta’ para esta contrarreforma, o governo do período deflagrou uma enorme campanha publicitária, em diversos meios de comunicação, principalmente com uma linguagem que atraísse a atenção dos jovens para a assunção das ideias defendidas como um ‘Novo Ensino Médio’.

Elencando algumas medidas de consequências imediatas nas normas recém-modificadas, destacamos a redução da carga horária da formação geral para 1800 horas. Ou seja, procurando, de certa forma, aligeirar componentes curriculares e conteúdo a serem trabalhados.

Outro ponto destacado por Ramos (2017, p. 44) se refere “[...] a redução da formação em Ciências Humanas e Sociais pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia”, dificultando as possibilidades de compreensão e relação epistemológicas e ontológicas. As diversas fragmentações de conhecimentos, denominados de ‘itinerários formativos’, devem ser escolhidas pela afeição dos discentes, como se os estudantes tivessem maturidade e total compreensão do que vão trilhar nos estudos. Além disso, obviamente que os filhos da classe trabalhadora não terão oportunidade de escolha, sabendo que nem todos os ‘itinerários formativos’ serão disponibilizados para os mesmos.

Outro aspecto que dificultou o processo de integração foi, notadamente, a separação entre Educação profissional e Educação Básica, transformando o primeiro em ‘itinerário formativo’, que é um ponto singular que caracteriza a ‘opção’ da classe trabalhadora. Esta última evidencia o que foi designado para os/as trabalhadores/as, ou seja, uma formação mais técnica e mecanicista, aligeirada e que atenda aos ditames do mercado. Outros itens que devem ser levados em consideração, que tão bem caracterizam a dualidade do ensino e fragmentação da aquisição dos conhecimentos, Ramos explicita assim:

[...] o caráter “não escolar” conferido à Educação Profissional, dado que esta pode se realizar em instituições não escolares, seus professores prescindem de formação científica e pedagógica pelo dispositivo do “notório saber”, e as competências, desenvolvidas em outras experiências, podem ser reconhecidas e aproveitadas; ; a redução da carga horária da Educação Profissional como itinerário de 600 horas, o que contraria o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.[...] (RAMOS, 2017, p. 38).

Esta última citação evidencia bastante a falta de compromisso com a formação, pois a norma procura retirar do espaço pedagógico do professor para dar espaço aos instrutores, dando sinais do descomprometimento com uma formação humana. Outro aspecto que não devemos esquecer de citar refere-se a não obrigatoriedade do cumprimento do itinerário Educação Profissional em um ambiente escolar, além da já citada “não obrigatoriedade de formação docente apropriada”, relata Ramos (2017).

Apesar das incoerências que se apresentam entre a Lei nº 13.415/2017 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e a garantia de autonomia que algumas instituições possuem para a aplicação das normas atuais, faz-se necessário manter uma resistência ético-política, pois, por mais que se possa ‘escapar da aplicação’ destas normativas mais atuais, devemos lembrar que as mesmas devem atingir em sua maior parte (90%) nas redes de ensino estaduais, que são bastante fragilizadas em suas estruturas físicas, de pessoal, de gestão e principalmente orçamentárias. Portanto, como exalta Ramos, clamando para a resistência à Lei nº 13.415/2017:

A luta pelo Ensino Médio Integrado é a luta pelo direito a uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. Por essa concepção de formação, o conhecimento não é, somente, um insumo ou um instrumento para o desempenho acadêmico ou profissional. Antes, o conhecimento resulta da apreensão da realidade pelos seres humanos, num processo histórico em que buscamos compreender nossas necessidades e produzir meios para satisfazê-las. (RAMOS, 2017, p.41).

Nesse sentido, entendemos ser uma luta ético-política na perspectiva da garantia de possibilidades de formação omnilateral, com objetivo de superação da sociedade.

2.2 CURRÍCULO INTEGRADO NO CONTEXTO DA EPT: algumas contribuições

Pretende-se dar ênfase às propostas de currículos existentes e caracterizar o tipo de formação e sociedade pretendida como tais. Deixamos claro que tomaremos como horizonte teórico a formação omnilateral, na perspectiva defendida por Karl Marx e Antônio Gramsci, que seja a base para um novo projeto de sociedade, na qual a educação, tendo como o princípio o trabalho, possa permitir aos estudantes uma nova forma de construção de suas vidas.

O ‘currículo integrado’ tem sido utilizado com diversas compreensões. Então, torna-se imprescindível uma definição conceitual e que diferencie as diversas nuances atribuídas a tal frase. Imprescindível porque aparecem propostas de sociedades em profundo contraste. Podemos até afirmar que totalmente antagônicas.

Portanto, nesta breve apresentação, tentaremos caracterizar o currículo integrado que defendemos, procurando evidenciar as bases epistemológicas que pretendem construir o tipo de formação pretendida, associando também as referências ético-políticas que se aproximam deste ideário.

Ainda nessa direção, tentaremos, também, citar proposições para a construção do currículo e as práticas de ensino que permitam facilitar a compreensão e a objetivação nas relações sociais, e que permitam edificar uma sociedade mais igualitária, na qual diferentes formas de métodos e técnicas permitam uma discussão dialética na superação da formação e perspectivar uma transformação desta sociedade atual. Por fim, pretendemos discorrer sobre algumas práticas que evidenciaram as dificuldades de implementação e desenvolvimento do currículo integrado no Brasil.

Segundo Duarte Neto (2010, p. 60): “Apesar da polissemia do conceito de currículo, é possível perceber na produção que se realiza a seu respeito a tentativa de posicionar-se perante o tema, arriscando uma definição, ou apontando estratégias de abordagens”. Em Sacristán (2000), encontra-se o conceito de currículo vinculado à categoria de práxis, sendo a práxis um conjunto de práticas que se realizam no âmbito da instituição escolar, como no plano das relações entre escola e sociedade.

Com a intenção de transformação da educação dual, dogmática e preconceituosa em uma educação unitária, politécnica e omnilateral (de acordo com pressupostos de Karl Marx e Antônio Gramsci), defendemos mudanças nos preceitos legais e práticas de construção e organização curricular. Perspectivamos a construção de uma sociedade justa e integradora, que valorize os sujeitos plenamente. Então:

[...] 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 (ARAÚJO, 2015, p. 62).

Estudos no campo da integração curricular apontam que não existem forma única de promoção da integração, mas que existem práticas de determinadas formas que são mais adequadas para a edificação da integração. Ressaltamos que, para a consecução de uma formação humana integral, não depende apenas de soluções pedagógicas, mas também, e principalmente, de soluções ético-políticas. Devemos enfatizar que, para que um projeto que se comprometa com a autonomia e soberania da classe trabalhadora, deve haver um compromisso de diversos agentes e não depende de atos isolados de docentes e gestores educacionais, primando-se também pela construção de políticas educacionais que financiem, orientem e normatizem ações nessa direção, pois fazem-se necessárias as condições concretas para a realização da integração no seu sentido *lato*.

Diversas possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares permitem a criação de ensino integrado, desse modo, são possíveis diversas formas de organização e de seleção dos conteúdos escolares. No entanto, primordial é o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores, sem, no entanto, perder-se de vista o compromisso com uma concepção de educação que promova a autonomia intelectual da classe trabalhadora, pois a coexistência de interesses antagônicos na sociedade marcará a construção de um projeto de educação integrada com consideráveis tensões ético-políticas e ideológicas, ocasionadas pelos diversos interesses postos em disputa. Esse entendimento corrobora no esclarecimento dos temas educacionais como não neutros.

Assim sendo, entende-se e defende-se que a perspectiva de integração curricular deve ser tomada na direção da formação humana integral, considerando-se a totalidade dos conhecimentos, não devendo tão somente instrumentalizar a classe trabalhadora, tornando-a apta à lógica do mercado de trabalho. Mas, deve-se, no entanto, ser encaminhada na articulação da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura, considerando-se as múltiplas capacidades e potencialidades existentes.

Alguns princípios orientadores levantados por Araújo (2015, p.69) são: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social. Nessa direção, entende-se que: “A contextualização pressupõe articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações

sociais”. “A interdisciplinaridade é compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade (ETGES apud BIANCHETTI; JANTSCH, 1995, *apud* ARAÚJO, 2015, p. 69). E o compromisso com a transformação social revela a teleologia do projeto de ensino integrado.

De acordo com Araújo, são desenvolvidas práticas de ensino como:

[...] a promoção da autonomia, como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, através da valorização das atividades dos docentes e discentes junto a problematização; a auto-organização, através de habilidades do trabalhar coletivo, trabalhar organizadamente cada tarefa e desenvolvimento da capacidade criativa; o trabalho colaborativo, como trabalho pedagógico. (ARAÚJO, 2015, p. 68).

Nos limites das técnicas e ressignificação de outros procedimentos, possibilita-se uma unidade e relação entre teoria e prática e as partes da totalidade. Corroborando, também, com este debate, Marise Ramos (2008, p. 23-24) enfatiza como opções pedagógicas para a elaboração de um currículo integrado: a) problematizar fenômenos; explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos estudados; b) situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica; e, a partir dessa localização e das múltiplas relações, c) organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas. Considera, também que há dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, ei-las:

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 (RAMOS, 2008, p. 3).

O trabalho aqui é entendido como ação humana de interação com a realidade para satisfação das necessidades e produção da liberdade. Seguindo o diálogo, destaca-se que: “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” (RAMOS, 2008, p. 4).

Diante do exposto, entende-se que o trabalho como princípio educativo é na perspectiva do trabalhador, ou seja, superando a visão utilitarista e reducionista de trabalho. Nos sentidos ontológico e histórico. Também, deve-se ter clareza que o que vai caracterizar a construção de um projeto de educação na qual a classe trabalhadora tenha a possibilidade de emancipação e autonomia é o caráter ético-político e as condições reais concretas para a

transformação social.

Então, é necessária a construção de um projeto de educação unitário, de acordo com Gramsci, em que os princípios e objetivos desenvolvam uma formação omnilateral, na qual os conhecimentos social e historicamente construídos pelo ser humano possam ser socializados.

2.3 JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Inicialmente, este trabalho empreende esforço, buscando entender quem são os sujeitos que, preponderantemente, estudam nas escolas públicas e mais especificamente nos IFs. Nesse sentido, é imprescindível o entendimento de que há uma nova condição juvenil no Brasil, como afirma Juarez Dayrell (2007, p. 1107), que também escreve que o jovem “apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam, e muito, das gerações anteriores”. Devemos caracterizar que esta juventude citada (porque existem diversas juventudes) tem suas experiências e campo de possibilidades no mundo do trabalho cada vez precarizadas e com profundas mutações nas suas formas de inserção. Estas novas situações os põem na busca do imediato como garantia da sobrevivência. A transitoriedade cada vez mais acentuada faz com que esta juventude exalte o tempo presente.

Diante desta falta de expectativa para estes jovens, a escola faz-se de extrema importância como mediadora para a construção de novas perspectivas, dando-lhes instrumentos para a construção de uma nova sociedade.

Tecendo entendimentos sobre a presença da juventude no Ensino Médio e na Educação Profissional e Tecnológica integrada ou subsequente ao Ensino Médio, buscaram-se dados censitários mais recentes, a fim de que possam assessorar a construção dessa sessão. O atual Censo da Educação (2020) revela a seguinte realidade³:

[...] O crescimento no total de matrículas na educação profissional em 2020 foi basicamente puxado pela modalidade integrada, uma vez que as modalidades concomitante e subsequente ao ensino médio apresentaram um decréscimo de matrículas no último ano: em 2020 foram realizadas 936.547 matrículas em cursos subsequentes – que são a maioria das matrículas na educação profissional – contra 962.825 em 2019; já os cursos concomitantes caíram de 252.221 em 2019 para 236.320 em 2020. Do total de 1.936.094 matrículas na educação profissional em 2020, 41,7% foram realizadas nas redes estaduais, 38% na rede privada e 18,6% na rede federal (ANTUNES,

3 ANTUNES, A. Censo Escolar aponta crescimento das matrículas no ensino médio integrado em 2020. **EPSJV/Fiocruz**, 04/02/2021. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/censo-escolar-aponta-crescimento-das-matriculas-no-ensino-medio-integrado-em>, consulta realizada em 26.06.2022, às 23h30

2021, n.p.).

Um fala da coordenadora do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Monica Ribeiro⁴, citada em Antunes corrobora com essa discussão ao fazer a seguinte consideração:

A gente termina o século 20 com cerca de 3,5 milhões de matrículas no ensino médio, e a partir daí temos um crescimento significativo, chegando a 9 milhões em 2004. Dali em diante vemos um decréscimo todos os anos. Mas onde ela decresce? Na faixa etária acima dos 18 anos”, [...] “Para a faixa etária que se tornou obrigatória em 2009, com a Emenda Constitucional 59, de 15 a 17 anos, a matrícula cresce em todas as unidades da federação. E as regiões Norte e Nordeste são onde mais cresce a matrícula na faixa etária obrigatória. Isso tem a ver com maior equilíbrio que o país foi fazendo de acesso ao ensino fundamental a partir de 1971, quando o ensino fundamental foi tornado obrigatório. Ao ponto que em 1991, 20 anos depois, a gente começa a ter um alargamento do acesso ao ensino médio. [...] essa é uma ‘tendência importante’ que os últimos censos escolares vêm apontando. O que a gente vem notando de 2016 para cá é a ampliação do acesso à rede federal, com um crescimento do ensino médio integrado”, diz Monica. Ela destaca que a participação da rede federal nas matrículas realizadas no ensino médio passou de 1,3% em 2015 para 3,1% em 2020. “Parece pouco, mas pra uma rede federal que tinha apenas os Cefets [Centro Federal de Educação Tecnológica], e hoje nós temos mais de 600 unidades de institutos federais espalhadas pelo Brasil, é bastante considerável a ampliação”. [...] “Em termos de educação profissional, a rede federal é a única que tem se interiorizado. [...] também na zona rural, nós temos tido ampliação do acesso ao ensino médio graças ao esforço da rede federal”, celebra. De acordo com o Censo Escolar 2020, a rede federal é a que apresenta maior proporção de matrículas realizadas na zona rural, com 14%. Na rede estadual, esse percentual é de 5%, enquanto na rede privada é de apenas 1,2%. “A gente espera que mesmo no atual governo essa tendência não sofra prejuízo, e que a gente continue mantendo o crescimento da oferta de educação profissional, principalmente a integrada, também na rede federal”, [...] “Mesmo com esse crescimento todo, o Brasil ainda tem mais de um milhão de estudantes de 15 a 17 totalmente fora da escola” [...] “Mas com a Emenda Constitucional do Teto de Gastos e a diminuição dos recursos públicos para a educação, o governo federal pode parar de investir na ampliação do acesso ao ensino médio integrado nos institutos federais. Essa é uma tendência que nos preocupa. (ANTUNES, 2021, n.p.)

Acredita-se que após diversas discussões, aproximando movimentos sociais, estudiosos, gestores e professores, as diferentes representações das juventudes, em formas de grupos e assembleias, deve-se priorizar a (re)elaboração de políticas públicas e curriculares, considerando-se, sobretudo, a dimensão da permanência e do êxito escolar que virá dar sequência e complementar o direito ao acesso, no esforço coletivo de se construir resistência

4 ANTUNES, A. Censo Escolar aponta crescimento das matrículas no ensino médio integrado em 2020. **EPSJV/Fiocruz**, 04/02/2021. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/censo-escolar-aponta-crescimento-das-matriculas-no-ensino-medio-integrado-em>, consulta realizada em 26.06.2022, às 23h30

aos direitos conquistados, bem como a luta hercúlea em ampliar e assegurar esses direitos aos/às jovens brasileiros.

Acerca dos impactos da pandemia causada pelo Sars-Cov-2 (Covid-19), sobre Ensino Médio, a fala da professora Mônica Ribeiro, continua a colaborar com este texto, ao refletir que esse fenômeno pandêmico serviu para:

[...] escancarar as desigualdades educacionais no país, que foi a questão da disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas, como acesso à internet, por exemplo. Nas redes estaduais, que concentram mais de 80% das matrículas no ensino médio, por exemplo, 27,1% das escolas não possuem acesso à internet para ensino e aprendizagem, e 20,7% não possuem computadores de mesa disponíveis para os alunos. No ensino fundamental, concentrado principalmente nas redes municipais, responsáveis por 68% das matrículas nessa etapa, o cenário é pior: apenas 33,7% das escolas municipais possuem internet para ensino e aprendizagem, e 38,3% possuem computadores de mesa para os alunos. [...] “A gente já tem dados preliminares coletados por outros institutos de pesquisa mostrando que o percentual de acesso às aulas remotas foi pequeno. Com certeza houve uma maior desistência no ano de 2020, sobretudo, das populações periféricas, mais pobres, de regiões que não têm acesso à internet. Nós vamos precisar verificar se houve uma rematricula dessas pessoas em 2021, se elas voltaram para a escola ou não (RIBEIRO, 2021 *apud* ANTUNES, 2021, n.p.).

Continua a reflexão, apontando que:

[...] para além do que os números do próximo censo escolar devem mostrar, há também a preocupação com a qualidade do ensino que foi oferecido no contexto das aulas remotas. Aqui no Paraná, por exemplo, houve a manutenção da oferta de forma remota, mas a gente sabe que houve aprovação em massa, que não houve qualidade para aquilo que se esperaria, especialmente no ensino médio, de quem está concluindo a educação básica. Lamentavelmente, houve um prejuízo, principalmente para quem está na escola pública (RIBEIRO, 2021 *apud* ANTUNES, 2021, n.p.).

Por dentro dos dados censitários, faz-se necessário considerar os diversos tipos de juventude, bem como o atravessamento das questões de contexto histórico e geográfico, gênero, raça e etnia. Ampliar essa visão possibilita o compromisso da escola com os anseios, possibilidades e necessidades específicas de cada grupo, tendo como lugar comum a questão geracional. Nessa direção, torna-se possível a construção de projetos educacionais, sobretudo na perspectiva do trabalho, que aponte compromisso com a existência histórico-cultural de cada grupo. De acordo com Sales (2016, p. 89): “As aprendizagens deverão tornar-se importantes pelo seu valor de uso, como forma de conhecer e intervir no mundo, e não pelo seu valor de troca”.

Após a breve análise da constatação da situação que se encontra a juventude originária da classe trabalhadora, partiremos agora para contextualizar a dramática situação do trabalho

para esta imensa maioria de jovens. É mister destacar que se constata uma imensa crise do trabalho assalariado, evidenciada pelo acréscimo brutal do desemprego estrutural e precarização do trabalho. Esta grave situação é constituída por um aprofundamento da situação política e social, intensificada pelo brutal avanço da mundialização do capitalismo, estabelecendo novas formas de exploração da força de trabalho, pauperização das condições materiais e humanas desse trabalho e da subalternização ao capital.

Após diversas grandes conquistas obtidas pela classe trabalhadora nas últimas décadas, com avanços como a diminuição da jornada de trabalho, melhores condições no trabalho, legislações garantidoras de atividades menos insalubres e outras, hoje em dia, os trabalhadores lutam para permanecer empregados, apesar da enorme perda de direitos.

Para a classe em geral e, principalmente, para a juventude, a sociedade capitalista aponta como saída a necessidade de processos educativos e formativos. Ou seja, põe a classe como culpada pela situação e propiciam novas formas de exploração. Portanto, o sistema capitalista desvincula a dimensão ontológica do trabalho e ressignifica o educativo e formativo para a capacitação, como qualificação. Passa a ideologia dominante a difundir a necessidade de ‘capital humano’ para garantir-se a empregabilidade. Ou seja, a responsabilidade social passa a ser individual.

Sobre a dimensão do trabalho, Ramos cita:

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. (RAMOS, 2008, p. 3).

Devemos destacar aqui que o trabalho não é a somente a prática econômica na qual é vendida a força de trabalho, mas é, preponderantemente, a ação humana de interação com a realidade para satisfazer suas necessidades e produção de liberdade. Ramos (2008, p. 5) reforça esse entendimento ao afirmar que: “[...] formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho [...]”.

3 A CONTEMPLAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA TECITURA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO INTEGRADO DE EDIFICAÇÕES⁵

3.1 CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO PROPOSTA

Tomando a formação humana integral como seu principal horizonte, este trabalho se debruçou sobre a tecitura do Projeto Pedagógico do curso Técnico de Edificações, integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, *Campus* Recife, pontuando avanços e contradições sinalizadas na feitura do texto. O presente texto se propõe a atender à elaboração de um artigo, e representa um fragmento da dissertação de mestrado (em construção).

Acreditando nas possíveis contribuições desse texto à Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo às reflexões acerca do Ensino Médio Integrado, voltado, preponderantemente, à formação de jovens trabalhadores e ou oriundos da classe trabalhadora, elegeu-se esse espaço para a retomada e revitalização da categoria Formação Humana Integral. Marise Ramos (2014b) assevera que a integração, aqui defendida, mantém forte relação com uma concepção de formação humana que não dissocia, como dimensões da vida humana: a) O Trabalho, em seu sentido ontológico e histórico; b) a Ciência, como conhecimento sistematizado; c) a Cultura, como o agrupamento das representações de significados e sentidos de uma sociedade; d) a Tecnologia, como transformação da ciência em força produtiva e em produto social.

Historicamente, o Ensino Médio Integrado ao Técnico surge na tentativa do enfrentamento à cultura de formação profissional que se apresentava como dual, separando a formação geral da profissional, estabelecendo densas fronteiras entre o fazer e o pensar, o intelectual e o manual, a cultura universal e as práticas profissionais. Nesse enfrentamento, esse nível de ensino, comprometido com o viés da integração, toma como eixos, de articulação, as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, na busca do desenvolvimento integral dos estudantes, como sujeitos aprendentes. Sobre uma perspectiva de Ensino Médio que se opõe à integração, Saviani colabora com esse debate a partir da seguinte assertiva:

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade

⁵ Este capítulo foi transformado em artigo científico e apresentado no evento III Siprotec - Seminário Integrado IFC-FURB de Educação Profissional e Tecnológica no dia 07 de julho de 2022 de forma on-line. Carta de aceite consta no anexo do presente trabalho.

com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2016, p. 80).

Essa concepção de Ensino Médio Integrado ao Técnico se alinha à criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, consolidado por meio da Lei nº 11.892, que no seu artigo 7º, inciso I aponta como objetivo dessas instituições: “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” (BRASIL, 2008, p. 5).

Os Institutos Federais de Educação Tecnológica encontram-se espalhados por todo o país, atendendo uma diversidade de comunidades com características específicas, regiões urbanas e rurais, litorais, de selva, de sertão, em municípios com estruturas e culturas bem diversificadas. Então, partindo destas condições objetivas, acreditamos que, a partir do tripé de ensino, pesquisa e extensão, há a possibilidade de avanços em várias direções e perspectivas, atendendo-se, preponderantemente, às demandas da classe trabalhadora. Comprometido com tal alinhamento, o IFPE define, no texto do seu Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI (IFPE, 2012), a seguinte missão:

[...] promover a educação profissional, científica e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, fundamentada no princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2012, p. 36).

Estabelecendo um paralelo com o objeto de análise deste trabalho, destacamos que o projeto político-pedagógico que tomamos como referência traz como proposta a formação humana mais geral, apontando para uma possibilidade de síntese entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Elucida-se que nossa referência de Ensino Médio Integrado é a que se refere à formação humana integral, referendada no ideário de Escola Unitária, que pressupõe uma formação humana omnilateral. Uma proposta que se coloca, diametralmente, oposta ao projeto da escola dual, apontando para possíveis rupturas com o modelo de formação que opõe formação geral e profissional, transpondo as fronteiras entre a formação para o fazer e a formação para o pensar.

Na discussão sobre integração, reforça-se o entendimento de que conhecimentos devem ser realmente integrados e não sobrepostos e nem justapostos, pois a produção das elaborações humanas atendeu e atende às necessidades históricas das necessidades e das relações daí decorrentes. Então, fica evidenciado que não existem disciplinas ou componentes curriculares (matérias) muito ou pouco importantes. Pode-se, na construção de itinerários

formativos, haver uma necessidade de carga horária diferenciada, porém, devem ser valorizados tanto os conhecimentos que trazem em sua essência um caráter mais material (ciências da natureza, física e matemática) ou simbólico (artes, linguagens e outros).

Com base na fundamentação teórica que orienta este trabalho, entende-se que os conteúdos devam ser estruturados, atendendo a uma lógica histórica e dialética, de acordo com o propósito da formação.

A construção destes novos parâmetros pedagógicos faz parte de uma garantia jurídica nas políticas públicas, e de construção de arcabouços teóricos de intelectuais orgânicos que lutam contra a hegemonia posta pelo sistema capitalista, como também de gestores, docentes, estudantes e comunidades, além de interesse da classe trabalhadora que procuram intervir na mudança das relações de produção e sociais vigentes hoje. Evidenciamos, então, que é um trabalho coletivo que tem avanços e retrocessos.

Desta forma, nos unimos ao projeto de Escola Unitária apresentada por Gramsci, tendo como principais referências Karl Marx, Engels, Krupskaya, considerando as contribuições de diversos intelectuais, em que unitário significa uma síntese das diversidades de conhecimentos e características apresentadas na sociedade. Nessa perspectiva, afirma-se que o Projeto pedagógico analisado traduz um desejo, uma procura por dar condição de apropriação do conhecimento construído historicamente pela humanidade, acreditando que, com este conhecimento adquirido e refletido, será possível a consolidação das condições subjetivas para a transformação da sociedade.

Entretanto, em se tratando do Projeto em análise, não se pode afirmar sua exequibilidade, já que as práticas pedagógicas não foram tomadas para análise nesse artigo e, ainda, considerando que as variáveis contexto histórico e político, tempo e espaço são atravessadas por diversas variáveis e contradições que marcam a natureza da prática enquanto ação. Ainda assim, queremos destacar a sublime importância da compreensão textual e política, portanto, polissêmica dos conceitos teóricos e legais que orientam a formulação de políticas públicas de educação, sobretudo aquelas que apontam à cultura curricular da formação dos trabalhadores e trabalhadoras.

Nesse sentido, torna-se mister entender que um projeto de Ensino Médio Integrado, pensado nesse horizonte, requer a superação da formação dual, dado que, para procurar superar dialeticamente a educação puramente técnica, faz-se necessária a mediação dos fundamentos que proporcionem a base científico-tecnológica e sócio-histórica. Destacamos que o cerne que atua nessa mediação necessária é o trabalho, visto que, por meio dele o ser humano transforma

a vida na sociedade. No entanto, não podemos deixar de citar que o modo de produção da sociedade que hoje predomina no mundo, a capitalista, já está em crise há bastante tempo e não garante a existência da humanidade. Esta última transformou o trabalho em mercadoria e não garante à classe produtora condições dignas à integridade humana.

3.2 TECENDO O TRABALHO COM OS FIOS TEÓRICOS

Na orientação teórica assumida por este trabalho, ratifica-se o entendimento de que a formação humana se dá não só da atuação do homem com a natureza, mas também com os outros seres humanos, compreendendo-se que, no tocante à formação humana integral, não deve ser um processo estanque, porque é, sobretudo, histórico e social. Nesse sentido, apreende-se que o trabalho é peça fundamental na construção da nossa existência.

Para Ciavatta (2009. p. 412), "A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar".

Sobre a dimensão da integração no contexto do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, Ramos corrobora com essas reflexões teóricas a partir dos seguintes destaques:

A ideia da integração em educação é também tributária da análise de Bernstein (1981). Segundo este autor, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento (RAMOS, 2005, p. 114).

Maria Ciavatta (2009. p. 412), ao listar os principais pesquisadores da área trabalho e educação, faz a seguinte consideração:

Do ponto de vista político-pedagógico, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo quanto a defesa da educação politécnica e da formação integrada, formulada por educadores brasileiros, pesquisadores da área trabalho e educação tem por base algumas fontes básicas teórico-conceituais. Em um primeiro momento, a vertente marxista e gramsciana (Marx, op. cit.; Gramsci, 1981; Manacorda, 1975 e 1990; Frigotto, 1985; Kuenzer, 1988; Machado, 1989; Saviani, 1989 e 1994; Nosella, 1992; Rodrigues, 1998) em um segundo, sem abrir mão da vertente gramsciana, a ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1978 e 1979; Konder, 1980; Chasin, 1982; Ciavatta Franco, 1990; Antunes, 2000; Lessa, 1996).

Cabe destacar a relevância das contribuições de Gramsci por meio da proposta de Escola Unitária, ao destacar premente necessidade de uma reestruturação que responda às novas demandas impostas pela integração, considerando a estruturação e desenho pedagógicos dos

cursos e das instituições, contemplando, nesse mesmo horizonte, um contínuo e sistemático programa de formação de professores e dirigentes, entre outros profissionais da educação. Há de se considerar, também, uma readaptação da estrutura física à demanda da integração, considerando a necessidade de laboratórios, auditórios, bibliotecas, quadras esportivas, refeitórios, como também de dormitórios.

Araújo e Duarte Neto (2019), apoiados em Ciavatta (2005), apontam como pressupostos de um projeto de formação humana integral: a) a existência de um projeto de sociedade visando à superação da dualidade de classes e da formação exclusivamente para o mercado de trabalho; b) Manutenção, na legislação, da possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional; c) Adesão de gestores e professores a esse projeto; d) Articulação de alunos e familiares; e) Exercício da democracia participativa, articulando arte, ciência e trabalho como princípio educativo; f) Resgate da memória escolar por meio da preservação documental; g) Garantia de investimentos.

Seguindo a mesma referência anterior, destacam-se os princípios básicos da Formação Humana Integral, apresentados no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Princípios básicos da formação humana integral

INTEGRAÇÃO (RAMOS, 2014b).	TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO (RAMOS, 2014b).	PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO (RAMOS, 2014b; DEMO, 2006)
a integração como uma concepção de formação humana que tem como base todas as dimensões indissociáveis da vida humana, o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, no processo educativo. O Trabalho, em seu sentido ontológico e histórico, como ponto de partida para a produção do conhecimento; a Ciência, como conhecimento sistematizado; a Cultura, como conjunto de representações e comportamentos de uma sociedade; e a Tecnologia, como transformação da ciência em força produtiva.	O trabalho, no sentido ontológico, se trata da produção, em cada indivíduo, da humanidade que foi construída historicamente pela cultura humana, logo, é a transformação da espécie humana em indivíduo humano pela apropriação do conjunto de produção histórica e coletiva da humanidade; O trabalho, no sentido histórico, dentro da realidade capitalista, transformado em fator econômico para produção da própria existência humana e, a partir de conhecimentos existentes, novos conhecimentos são produzidos). O trabalho como princípio educativo deve orientar o projeto de educação comprometida com a formação integral.	Fomentar as atividades de pesquisa via processo educativo, como postura, questionamento criativo, desafio de inventar soluções próprias, descoberta e criação de relacionamentos alternativos, sobretudo na perspectiva emancipatória (o sujeito não mais aceitando ser tratado como objeto) Sendo capaz de entender como o princípio pedagógico é capaz de provocar nos estudantes curiosidade e inquietude, proporcionando uma visão aberta de mundo, de informações e de saberes, sendo, portanto, produção de conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No decorrer da luta pela hegemonia das concepções de formação humana, foi elaborado o decreto nº 5.154/2004. Decreto este que, apesar dos limites e contradições, traz reconhecido esforço em garantir o Ensino Médio Integrado alinhado à concepção da formação omnilateral.

Pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre a teoria e a prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (MACHADO, 2011, p. 694).

No entanto, devemos lembrar que, nas políticas públicas, a elite nacional sempre procurou alterar as leis sem garantir uma discussão com a sociedade (“passar a boiada”), como citado por Ramos, ao analisar o contexto de produção dos atos normativos que passaram a orientar a Educação Profissional e Tecnológica, após a retirada da presidente Dilma Rousseff do poder:

Algo parecido ocorre hoje. O governo de Michel Temer retirou o Projeto de Lei nº 6840/2015 e editou a Medida Provisória 746/1996, que deu origem à Lei nº 13.415/2017, vindo a instituir a reforma atual, tornando a educação profissional um itinerário do Ensino Médio, a despeito do acúmulo teórico e prático de educadores deste país (RAMOS, 2021 p. 69).

No atual contexto político (2016-2020), torna-se premente destacar a forte e predominante influência das políticas neoliberais que atravessam o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e da reforma do Ensino Médio, renomeado de Novo Ensino Médio. A Lei nº 13.415/2017 oferece pressupostos à efetivação da referida reforma e da implantação da BNCC, inclusive impactando diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Desse modo, afirma-se ser visível a veiculação desses novos atos normativos com as ideologias neoliberais. A exemplo disso, apontamos o incentivo de parcerias público-privadas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa perspectiva de análise, entende-se que as restrições orçamentárias que têm gerado fortes prejuízos à educação pública brasileira, limitando e impossibilitando a manutenção e novos investimentos, das redes públicas, de certo modo, favorecem a terceirização e privatização, por meio da Lei nº 13.415/2017, legitimando a transferência de recursos públicos para o setor privado.

Ademais, deve-se considerar como relevante a compreensão dos danos e retrocessos de ordem curricular, pois, em razão da defesa da pedagogia da flexibilização, há uma notável

redução da carga horária, há o limite da instrumentalidade ou segmentação dos conteúdos mediante a separação dos conhecimentos, ou seja, avançando para o oposto de um ensino integrado, apoiando-se no “saber fazer”, cuja experiência do trabalho fica dissociada da construção histórica do conhecimento e de sua relação social. Diante desse contexto, compreende-se que, pelos vieses financeiro e pedagógico, promove-se, a olhos vistos, a precarização do ensino público brasileiro e, conseqüentemente, da formação da classe trabalhadora.

No entanto, apesar de tantos ataques às conquistas construídas na educação e democracia nacional, ressaltamos que a história sempre mostrou que as resistências organizadas podem dar novos rumos, e não acreditamos no fatalismo da história. Portanto, o ideário de construção de um Ensino Médio Integrado, com a formação humana omnilateral como horizonte, é ainda um projeto em construção. Experiências acontecem e vão se somando também a um arcabouço teórico e prático, possibilitando maior disseminação das conquistas nas escolas e em espaços não formais de educação.

3.3 TECENDO ENTENDIMENTOS SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Para iniciar este ponto, tomaremos como referência as palavras do educador Moacir Gadotti. Exploraremos a elaboração de um projeto com perspectiva de uma formação humana omnilateral, ou cidadã, como define Gadotti. Nessa direção, levantamos as seguintes questões: a) o que vem a ser um Projeto Pedagógico? Ou Projeto Político-pedagógico? Para que serve? Quem faz? A que classe serve? Quando e onde é construído? Quais são os elementos que o constitui? Quais são os fundamentos teóricos que lhe dão suporte? Quais são as garantias de sua aplicabilidade? E sobre seu acompanhamento e avaliação? Quais agentes atuam e quais seus limites? Quando se dá a conclusão?

3.3.1 A abordagem conceitual

Gadotti (2000, p. 1) afirma que não podemos confundir o projeto com os planos diretores das escolas. Não se quer dizer que este último não tenha sua importância, mas não é o todo a ser perseguido. Afirma também que não se constrói um projeto sem uma direção política. Diante disso, conclui-se que o projeto pedagógico é um projeto político-pedagógico. Evidenciando, por conseguinte, que todo ele segue um horizonte para sua finalidade,

comprometido com determinada concepção de sociedade, de escola, de trabalho, de homem e de mulher, é um processo histórico, atravessado pelos conteúdos culturais que caracterizam cada comunidade ou grupo, em fluxo contínuo, portanto, inconcluso.

Diante desse entendimento, é mister problematizar sobre o papel da escola, assim, como sua finalidade e função social. Em meio a essas indagações, torna-se imprescindível compreender o macro contexto no qual se insere a escola contemporânea. Há de se considerar que a atual crise do sistema capitalista, com suas rearrumações, em função de uma economia cada vez mais globalizada, com as novas formas de comunicação, asseveradas, precisa ser enfrentada pela via do fortalecimento da diversidade, pelo compromisso com as necessidades regionais e as especificidades de cada comunidade, na qual se inserem as escolas. Assim sendo, afirma-se ser necessária a construção de projetos que se colocam à disposição dos fins almejados, legitimados pelas comunidades.

Sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico ambientado numa perspectiva democrática, entende-se que sua feitura não compete exclusivamente a gestores e técnicos educacionais, mas a toda comunidade envolvida. Ou seja, cabe à gestão, corpo técnico, docentes, estudantes, pais ou responsáveis e toda a comunidade que se avizinha e/ou mantém relação com a escola. Diante destas afirmações, podemos ratificar que à frente das diversidades de atores, tempos e espaços, todos projetos mantêm características identitárias que correspondem aos seus pertencimentos históricos e culturais. Momentos de discussão e implementação na organização de eventos, diversos, planejamento de ensino, entre outras ações, são aspectos que caracterizam uma autonomia e participação no projeto, fortalecendo práticas democráticas no interior das instituições educacionais.

Assim sendo, a gestão democrática presume a responsabilidade de todos os atores. Cita, Gadotti (2000, p. 2), duas razões que justificam o processo de gestão democrática na escola pública: primeiro, a necessidade de formar para a cidadania; segundo, que a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, como o ensino.

Nesse sentido, podemos afirmar, então, que autonomia e gestão democrática são aspectos determinantes para a consecução de uma formação humana integral, na qual se perspectivem mudanças nas relações do homem com a natureza e com outros seres, objetivando, assim, garantir dialética e historicamente novas relações de produção e distribuição dos frutos do trabalho, ainda mais no contexto da formação profissional, técnica e tecnológica.

Gadotti (2000, p. 3) contribui com o debate acerca do Projeto Político Pedagógico ao

afirmar que os limites e obstáculos para a sua implementação ocorrem em razão de elementos como os seguintes: a) a nossa pouca experiência democrática; b) a mentalidade que atribui aos técnicos, e apenas a eles, a capacidade de governar e que o povo é incapaz de exercer o governo; c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical; d) o autoritarismo que impregnou nosso *ethos* educacional; e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

Defende, também, que um projeto político-pedagógico da escola se apoia: a) no desenvolvimento de uma consciência crítica; b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo; d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto (*id.*)

3.3.2 Recortes historiográficos sobre a EPT em Pernambuco, as contribuições do PPC de Edificações

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Edificações Integrado, do *Campus* Recife do IFPE, é encontrado no site do IFPE (www.ifpe.edu.br) e o seu texto final foi concluído no segundo semestre do ano de 2013. A Comissão de Elaboração do PPC foi publicada pela Portaria DGCR nº 035/2013/ Portaria DGCR nº 159/2013. Ela era composta por um presidente, três outros membros e mais um membro especificado como membro e assessoria pedagógica. Além destes, apresentou também uma lista de trinta e nove professores colaboradores. O referido projeto apresenta no seu corpo os Dados de Identificação, e três capítulos, a saber: Organização Didático-Pedagógica; Corpo Docente e Técnico Administrativo; e Infraestrutura. Além das referências, anexos e apêndice.

Com relação aos Dados de Identificação, o projeto apresenta a instituição proponente, a mantenedora, a denominação do curso e sua forma de oferta (Integrado), nível de ensino, total de horas-aula, carga horária do estágio supervisionado, total de períodos e outras informações. Trata, em seguida, que é uma reformulação integral do projeto.

No direcionamento historiográfico, este trabalho apresenta os seguintes destaques: a) 1909, por meio do Decreto Nº 7.566, o Presidente Nilo Peçanha criou diversas Escola de Aprendizes Artífices, com o propósito de ministrar o ensino profissional primário e gratuito, sob o regime de externato; b) Em 1910, a Escola de Pernambuco começou suas atividades; c) Em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram denominadas Liceus Industriais e começaram a oferecer o ensino médio; d) Em 1999, a escola é transformada em Centro Federal

de Educação Tecnológica de Pernambuco – Cefet-PE, ampliando sua oferta de cursos e atendendo o nível superior; e) Em 2004, o Cefet/PE e suas Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), implantaram cursos técnicos na modalidade Integrada; f) em 2008, instituiu-se a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando-se Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluindo-se o de Pernambuco. O IFPE ficou constituído com nove *campi*, com atuações de acordo com as características das regiões situadas.

Em sua abordagem historiográfica, o PPC analisado aponta que em Pernambuco durante os primeiros anos da sua criação, a Escola de Ensino Industrial do Recife serviu à região e continuou a missão de centro de educação profissional. Ainda de acordo com o documento analisado, os destinos da escola sempre foram direcionados, em sua maior parte, pelos sistemas políticos e produtivos do País.

Nesse cenário, destaca-se do professor Celso Suckow da Fonseca a concepção de que “os alunos apresentavam baixíssimo nível cultural e que era impossível formar um contramestre” (2014, p.14) então acreditava-se que os estudantes selecionados, preferencialmente ‘os desfavorecidos de fortuna’, seria a maior causa para um possível insucesso da instituição de formação profissional. Diante do exposto, acerca da educação profissional, destaca-se, ser esse “[...] um campo de disputa e negociação entre diferentes segmentos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, projetos e práticas formativas” (MANFREDI, 2002, p. 61).

As políticas nacionais que orientaram a significativa expansão da Educação profissional e tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuidaram de ampliar também as finalidades, e características, objetivos e estrutura organizacional dessas instituições. Dentre essas destacamos ser finalidade do IFPE: a) promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; b) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica.

Neste sentido, percebe-se que o PPC dá continuidade a essa premissa, evidenciando sua posição em relação à defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, apontando para uma formação profissional cidadã e que promova a inserção de seus egressos no mundo do trabalho.

3.3.3 A tecitura do PPC do curso de Edificações do IFPE e a formação humana integral

Nessa direção, pode-se afirmar que a busca pela elaboração de um projeto político-pedagógico de uma educação para a cidadania objetiva uma formação na qual se estabeleça uma mediação dos conhecimentos historicamente construídos pelo homem. No que concerne ao texto do PPC analisado, destacamos significativas etapas na linha historiográfica do curso de Edificações do IFPE, a saber, no Quadro 3 abaixo apresentado.

Logo abaixo, destacamos o Quadro 3, que evidencia aspectos da história do curso de Edificações, do *campus* Recife, do IFPE.

Quadro 3 – Marcadores históricos do curso analisado

Recorte temporal	CONTEXTO HISTÓRICO DO CURSO
Década de 1960 Não se aplica a dimensão da integração	Consideráveis investimentos em infraestrutura, com o objetivo de formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No final dessa década foi implantado o curso técnico em Edificações no Derby ministrado em seis semestres, em regime seriado, o primeiro ano foi destinado ao ciclo básico.
Década de 1970 Não se aplica a dimensão da integração	Houve aumento na oferta de vagas em cursos profissionalizantes em consonância com os processos de industrialização nacional; A conclusão da primeira turma de egressos do Curso Técnico em Edificações ocorreu nessa época, registrando-se rápida inserção no mundo produtivo. Em atendimento à Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692/71, o Curso Técnico em Edificações realizou uma atualização/reformulação curricular, adotando o regime de crédito, bem como as modalidades Normal e Especial.
Década de 1990 Não se aplica a dimensão da integração	Surgimento do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco. O reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar é institucionalizado. Passou a vigorar o ensino por competência. Nesse contexto o Curso Técnico de Edificações passa por profundas alterações, passando a se chamar Curso Técnico em Construção de Edifícios, vinculado à da área de Construção Civil, a fim de atender às demandas da legislação vigente Lei nº 9394/96, Decreto 2.208/97, Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99)e, sobretudo, aos interesses do neoliberalismo (configurado em três módulos: Planejamento e Projetos de Edifícios, Execução de Obras de Edifícios e Manutenção de Obras de Edifício, os quais tinham terminalidade e conferiam certificação.
A partir do ano 2000 Passa-se a considerar a integração curricular como parâmetro	O projeto piloto do Curso Técnico em Construção de Edifícios entra em processo de extinção e o curso volta a assumir a denominação de Curso Técnico em Edificações. Com o currículo organizado em três módulos sem terminalidade, a saber, Módulo Básico, de Execução de Obras e Projetos de Obras, ao final, o curso conferia o diploma de Técnico em Edificações, certificação que perdura até o momento presente. Em 2006, por força do Decreto Federal nº 5.154/ 2004, o Curso Técnico em Edificações passa a ser ofertado na forma Subsequente. Em 2006, há o primeiro esforço em pensar o curso na perspectiva da integração curricular
A partir de 2011 Passa-se a considerar a integração curricular como parâmetro e a formação humana integral como horizonte	Surge o IFPE, EM 2008, mas o novo processo de reformulação só veio a ocorrer no ano de 2011, e apenas para a forma de oferta Subsequente, onde a principal mudança registrada refere-se à renúncia do formato modular e a observância do disposto no Decreto Federal nº 5.154/ 2004 e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Em 2013, ambas as formas de oferta passam por processos de reformulação total para atender aos muitos ordenamentos legais atualmente em vigor, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), adaptado do PPC em análise

Em tratando-se da integração curricular na cena da Educação Profissional em Pernambuco, a partir do ordenamento legal instituído em 2006, em diálogo com o PPC de Edificações, destaca-se o seguinte texto:

[...] a partir de 2006, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, CEFET/PE, iniciou 07 (sete) Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. De maneira geral, os objetivos desses cursos estavam vinculados à necessidade de oferta de uma Educação Básica de qualidade integrada com a profissionalização, de modo a permitir ao egresso a continuidade de estudos e/ou inserção no mundo do trabalho. Também sinalizava para o enfrentamento das contradições de um ensino que colocava em campos antagônicos a cultura geral versus cultura técnica, a formação instrumental para o trabalho versus formação propedêutica academicista. Em outras palavras, os cursos técnicos integrados surgiram, nessa nova concepção, como possibilidade de superação dessas dualidades (IFPE, 2014, p. 21).

No Quadro 4, logo em seguida, apontamos aspectos sobre a perspectiva da educação profissional técnica articulada com o Ensino Médio na forma integrada, em que destacamos do PPC os seguintes recortes:

Quadro 4 - Recortes do PPC que apontam à integração (continua)

RECORTES DO PPC QUE APONTAM À INTEGRAÇÃO	FONTE CITADA
1- A educação profissional técnica de nível médio articulada com o Ensino Médio pode ser desenvolvida na forma Concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já estejam cursando, e na forma Integrada, para aqueles que já concluíram o Ensino Fundamental	Articulação entre educação profissional e ensino médio 2014, p. 28
2- Entende-se que os cursos técnicos integrados se situam na confluência dos marcos legais e pedagógicos que fundamentam tanto o Ensino Médio quanto os Cursos Técnicos, uma vez que Educação Profissional Técnica de Nível Médio é uma das modalidades da Educação Básica, conforme define a Resolução CNE/CEB nº 4/2010.	A dimensão dos marcos legais 2014, p. 29
3- A legislação nacional prevê um currículo obrigatoriamente organizado em quatro áreas de conhecimento abordadas metodologicamente de modo a evidenciar os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, a saber: Linguagens (Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia; Física; Química); e Ciências Humanas (História; Geografia; Filosofia; e Sociologia).	A dimensão da articulação entre formação geral e específica (2014, p. 29-30)
4- Além da organização curricular por área de conhecimento, a legislação também prevê a obrigatoriedade de uma base nacional comum e de uma parte diversificada que devem constituir não blocos distintos, mas um todo integrado. Com isso a legislação sinaliza para a necessária integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos. O que supõe uma concepção pedagógica sobre integração curricular	A dimensão da organização curricular (2014, p. 30)

Quadro 4 - Recortes do PPC que apontam à integração (conclusão)

RECORTES DO PPC QUE APONTAM À INTEGRAÇÃO	FONTE CITADA
<p>5- Um dos desafios que envolvem essa proposta de formação integrada é que os cursos sejam organizados com itinerários formativos que possam transpor a oferta fragmentada e descontínua de formação profissional que não auxiliava os trabalhadores, seja para fins de exercício de uma ocupação, seja para o prosseguimento de estudos. A formação integrada denota inovação pedagógica, caracterizada pela mudança do foco do mercado para a formação integrada dos sujeitos, como o Documento Base explícita (BRASIL, 2007, p. 41). O que se pretende é uma integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e uma formação profissional.</p>	<p>A dimensão dos itinerários curriculares e práticas pedagógicas (PPC 2014, p. 31)</p>

Fonte: PPC de Edificações (IFPE, 2014)

Conforme indicação no PPC, os objetivos gerais do curso, trazem com cuidadosa clareza, o compromisso e direção da formação humana integral e conseqüentemente, no sentido da integração curricular, quando dizem:

- a) Promover uma formação integrada com a profissionalização de qualidade, fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, que consolide os conhecimentos adquiridos e permita a continuidade de estudos e a preparação básica para o trabalho mediante o acesso à educação tecnológica básica; à compreensão do significado das ciências e sua contribuição para a vida real; às letras e às artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de acesso ao conhecimento, socialização e comunicação, favorecendo o exercício da cidadania ativa e a inserção no mundo do trabalho do técnico em formação;
- b) Formar técnicos de nível médio para atuar no setor da construção civil, capacitados para aplicar métodos, técnicas e procedimentos que assegurem a qualidade, a produtividade e a segurança dos processos construtivos das edificações, favorecendo sua inserção no mundo do trabalho e sua participação de forma crítica no desenvolvimento social da região e do Estado de Pernambuco, na perspectiva do pleno exercício da cidadania. (IFPE, 2014, p. 34).

No que se refere às Concepções e Princípios Pedagógicos, destacam-se do texto analisado as seguintes indicações: a) Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana e como princípios educativos que permitem a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural do processo de produção da existência e de objetivação da vida humana; b) Sólida formação científico-humanística e na articulação do binômio teoria – prática na sua atuação profissional; c) Formação do sujeito histórico, ético, social e ambientalmente comprometido, capaz de contribuir para a transformação da realidade; d) Contextualização e interdisciplinaridade do conhecimento como princípios pedagógicos que conduzem à aprendizagem significativa; e) A pesquisa como princípio educativo, promovendo a construção da autonomia intelectual; e) Investigação

voltada à solução de problemas na área da habilitação; f) Articulação das esferas do ensino, da pesquisa e da extensão; g) Perspectiva sociointeracionista da aprendizagem, como subsídio para a práxis pedagógica; h) Articulação dos conteúdos ministrados de modo a possibilitar o aprofundamento das especificidades de seu respectivo campo de conhecimento e, ao mesmo tempo, propiciar o encontro de saberes, procedimentos e atitudes de outros campos do conhecimento, sem perder de vista os objetivos e os fundamentos teórico-metodológicos contemplados em cada componente; i) Incorporação de práticas didático-pedagógicas que valorizem a autonomia do profissional em formação, a postura crítica e a emancipação do estudante, fazendo repercutir, na sua formação global, os preceitos da cidadania, como o respeito à diversidade, com vistas à permanente consolidação de uma sociedade democrática.

4 DIÁLOGOS COM A METODOLOGIA

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Após percorrermos parte deste trabalho com as trajetórias de vida e os ideários de Gramsci e Freire, com relação à educação, mais especificamente as propostas de escola Unitária e da educação libertadora ou autônoma, ambas na direção da formação humana integral, discorreremos também sobre a história da educação profissional no Brasil, dando ênfase às políticas públicas contextualizadas com as forças que interagiram nas mesmas.

Nesse sentido, foram evidenciadas as ideias de formação dual de educação por parte da classe detentora dos meios de produção e seus representantes, e a resistência fomentada pelos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, principalmente na primeira década deste século. E, decorrente de nossas dúvidas com relação ao que estudantes têm vivenciados, nas suas experiências em salas de aula e outros momentos de suas práticas pedagógicas, procuramos conhecer parte da aplicabilidade dos propósitos institucionalizado nos IFs quanto ao Ensino Médio Integrado, numa perspectiva de formação humana integral, na direção da omnilateralidade.

Diante da breve citação acima e das diversas formas de abordagens, perseguimos o método histórico-dialético como referência, no intuito de nos situarmos aos conhecimentos e evidências aqui apresentadas.

Antes de detalhes da nossa trilha de métodos, ressaltamos que este trabalho foi apresentado para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), independente, em que foram detalhados, entre outros, os objetivos da pesquisa, sujeitos e procedimentos de segurança e sigilo aos participantes. Aprovado em 10 de dezembro de 2021, pelo CEP: Centro Universitário Brasileiro – Unibra, e parecer nº 5.159.120 (Anexo A). Para dar início ao nosso trabalho, após ênfase à Lei nº 11.892, de 2008 e ao PPC de Edificações, partimos para o trabalho de campo.

Para conseguirmos os estabelecidos nos nossos objetivos, e após a fase exploratória de investigação do *corpus* documental e das demais produções de pesquisas científicas, elaboradas nos livros, artigos, dissertações e teses, definimos que deveríamos fazer um trabalho de característica qualitativa, por necessidade de obter informações e trabalhar os conhecimentos apresentados com técnicas e procedimentos assim caracterizados. Os procedimentos utilizados que serão mais bem especificados abaixo, foram questionários e entrevistas para a coleta dos dados, e para análise dos mesmos, nós utilizamos a análise de conteúdo, com referência de

Laurence Bardin.

O nosso campo de atuação foi a partir de meios de comunicação diversos (telefonemas, e-mails e WhatsApp), como também o *Campus* Recife do IFPE, local onde foram realizados contatos com os docentes, discentes e Coordenação do Curso Integrado de Edificações. No *Campus* Recife, também foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas. Este *Campus* e Curso foram escolhidos para a realização do trabalho de campo por motivos de: tamanho e de diversidade de sujeitos possíveis para a pesquisa, como também a proximidade e local de trabalho do pesquisador, o que possivelmente facilitasse a obtenção dos dados. Como critérios de inclusão, procuramos um Curso no qual trabalha o pesquisador, que apresentasse um PPC mais atualizado, discentes que estavam cursando os últimos períodos do curso (por terem passado por uma quantidade de componentes curriculares da formação geral e da profissional) e de docentes que atuam na formação profissional. Por conseguinte, outros cursos, estudantes dos períodos iniciais e docentes da formação geral não foram procurados para a coleta dos dados.

Para situarmos o tempo do trabalho de campo, devemos inicialmente nos deter sobre o momento de pandemia mundial, proporcionado pela expansão da propagação de casos e mortes e sequelas físicas e psicológicas, proporcionadas pelo vírus Sars-Cov-2. Não podemos deixar de citar que o problema não foi exclusivo do citado vírus. Jamais poderíamos relacionar esta crise aos aspectos de posturas humanas, principalmente mediante sistemas de comunicação e dirigentes políticos, como no Brasil, onde o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, sempre atuou com desdém e priorizando a máxima obtenção dos lucros, desconsiderando a vida dos sujeitos.

Considerando essa configuração, parte da nossa pesquisa foi elaborada a distância e outra parte com uma proximidade física, obedecendo às orientações, baseadas em posturas científicas, garantindo-se, obviamente, as devidas precauções de contágio entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Podemos situar, mais especificamente, os meses de março e abril do ano de 2022. Iniciamos com um questionário semiestruturado em Word editável (quando digital) ou digitado com espaços de preenchimento (quando físico, em papel) para docentes, como teste. Após alguns contatos por telefone e WhatsApp, conseguimos o retorno de respostas de uma docente. O questionário (ver Apêndice A) apresentou inicialmente três (3) perguntas de múltipla escolha e sete (7) questões abertas. As questões tratavam, entre outras, de: tempo de trabalho na instituição; área de atuação; participação em formação continuada; participação na elaboração do PPC de Edificações; relatos de experiências das práticas pedagógicas e sugestões

para melhoria do questionário. Como algumas questões elaboradas, de acordo com as respostas dadas, não forneceram maior esclarecimento para os propósitos perseguidos, tivemos que fazer reformulações.

Após análises das respostas dadas pelo teste, foram realizadas diversas tentativas de aplicação do questionário para docentes dos componentes curriculares (disciplinas) profissionalizantes que atuam no Curso de Edificações Integrado ao Ensino Médio de Edificações, através de e-mails. Estes e-mails coletados para solicitação de participação foram encontrados, parte pelo site do IFPE e parte por meio de docentes colegas do pesquisador. Após algumas semanas com repetidos envios de e-mail, sem resposta alguma aos questionários, partiu-se para outra forma de abordagem. Foi realizada visita à Coordenação do curso e solicitada colaboração por meio desta. Com o passar do tempo e sem obter resposta aos nossos e-mails, passamos a fazer abordagens aos docentes nas portas das salas de aula, no intuito de conseguir maior sensibilização e respostas para nossas questões. Devemos nos lembrar também de que todo o questionário era acompanhado de uma breve apresentação da pesquisa e do pesquisador, além de TCLE (Apêndices B e C), e Carta de Anuência (Apêndice D) para a pesquisa assinada pela Direção do *Campus* Recife.

Depois de conversas diretas com aproximadamente dez (10) docentes, conseguimos o retorno de quatro (4) questionários: um (1) respondido por e-mail, um (1) respondido pelo WhatsApp, e dois (2) através de envelopes lacrados. Ressaltamos que nem todas as respostas foram dadas rapidamente. Devemos citar que o questionário, em sua versão final (Apêndice E), apresentou três (3) perguntas de múltipla escolha e sete (7) questões abertas. E, como orientado por Marconi e Lakatos (2003):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Em seguida à coleta dos dados dos docentes, as respostas foram postas em um quadro (Apêndice F), para nossa análise e comparações com a pesquisa documental e respostas dos discentes. A seguir, temos o Quadro 5, apresentando elementos sobre os sujeitos docentes participantes de nosso questionário.

Quadro 5 – Perfil dos docentes participantes

Docente	Faixa etária (anos)	Gênero	Tempo de trabalho no IFPE (anos)	Maior escolaridade	Área de atuação	Participa em processo de formação continuada
A	40-49	Masc.	11-20	Mestrado	Profissional	Não
B	60 + *	Masc.	21-30	Mestrado	Profissional	Não
C	50-59	Fem.	11-20	Mestrado	Profissional	Não
D	60+ *	Masc.	30+ **	Mestrado	Profissional	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Legenda: * 60 ou mais; **30 ou mais

No decorrer do trabalho de investigação com os docentes, iniciamos o procedimento de aplicação de questionários para o pessoal discente, também no *Campus Recife*, onde os estudantes possuem a imensa maioria de sua carga horária regular (devemos nos lembrar de que durante boa parte da pandemia do Sars-Cov-2, muitas aulas foram realizadas remotamente). Depois das dificuldades apresentadas para a obtenção dos dados dos professores, resolvemos convidar os discentes, passando em sala de aula, explicitando resumidamente os nossos propósitos de pesquisa de forma generalizada (tentando evitar uma indução de respostas).

Em atendimento aos objetivos propostos, convidamos estudantes dos dois últimos períodos do curso de Edificações Integrado ao Ensino Médio (7º e 8º períodos). O motivo de tal escolha está associado ao fato de que nos períodos finais, os estudantes já têm cursando considerável parcela da carga horária do curso, sobretudo, as disciplinas de caráter profissionalizante. Além de terem experienciado vivências pedagógicas, tais como palestras, estágios, visitas técnicas, minicursos.

Dando seguimento à seleção de estudantes, nas salas de aulas, diretamente, solicitávamos aos docentes das turmas permissão para aplicação dos questionários nos seus horários (não tivemos dificuldades para tal evento).

Após inquirirmos os estudantes sobre seus interesses e disponibilidade em responder à pesquisa, reunimos aqueles que quiseram participar, repassando para os interessados o questionário, o TCLE e/ou TALE. Tivemos o aceite de 15 estudantes. Devemos salientar também que só existe uma única turma do 7º e 8º períodos do técnico integrado ao Ensino Médio de Edificações, no *Campus Recife*. O pesquisador ficou aguardando, praticamente por todo o tempo, fora das salas, na espreita, na tocaia. Ao término, os estudantes devolveram as folhas que eram postas em envelope. As coletas foram realizadas em dois momentos: o primeiro, pela manhã, com o 7º período; e pela tarde, com o 8º período.

Após a coleta dos dados dos estudantes, as respostas foram adequadamente dispostas em um quadro (Apêndice G), no qual, posteriormente, foram analisadas as respostas, de acordo

com critérios pertinentes ao nosso estudo, a análise de conteúdo.

A segunda etapa da pesquisa com os estudantes se deu a partir de uma seleção dos questionários, considerando-se as respostas mais completas e abrangentes. Nessa fase, foram selecionados quatro (4) discentes para ulteriores entrevistas, visto que tal opção permite possibilidades de maior compreensão das ideias expostas pelos alunos, comparando com os questionários. Como afirma Cabral (2020, p. 123); “[...] embora as respostas do questionário possibilitaram significativos avanços na compreensão do universo[...] há alguns elementos que somente uma entrevista possibilitaria sua apropriação e compreensão”.

Cabral (2020), apoiado em Gil (2008) dá ênfase de vantagens na utilização das entrevistas nas ciências sociais, como:

[...] a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 2008, p. 110).

Citando também outras vantagens desta técnica, destaca que:

[...] b) não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; b) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; d) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 2008, p. 110).

Nesse esforço em trazer uma expressiva narrativa sobre o processo que envolveu o campo empírico, não podemos esquecer de citar que para os estudantes não preparamos questionário teste. Na única versão do mesmo, constavam questões como: idade, gênero, período que está cursando, modo que teve ou tem acesso a informações pertinentes ao currículo, normas e princípios pedagógicos do curso, modo como percebe a relação entre os conhecimentos da formação geral com a profissionalizante, dificuldades enfrentadas dentro do curso, entre outras.

Seguindo nossa jornada, o convite para os quatro (4) estudantes para a entrevistas se deu por telefonemas. No entanto, só três (3) responderam às ligações e também aceitaram nosso convite. Para garantir também as entrevistas, o pesquisador ligava no dia anterior à realização dessas, para confirmação e lembrança das mesmas.

As entrevistas foram realizadas no *campus* Recife, porém, em ambiente distante das salas de aulas do setor de Edificações, bem como distante da Coordenação do curso. Esse

intento se deu para garantir maior distância física, visando assegurar aspectos de sigilo com relação ao setor pesquisado.

Os estudantes realizaram a entrevista em uma sala ampla, com ar-condicionado, fechada, sem tranca, distante de outras atividades escolares, garantindo silêncio adequado, evitando, assim, ruídos para a gravação. Só a/o entrevistada/o junto com o pesquisador estava na sala. A gravação se deu após breve orientação realizada pelo entrevistador, sendo uma gravação de áudio de celular e, simultaneamente, com gravação de áudio e vídeo por computador. Os momentos das falas dos estudantes foram orientados por um breve anúncio e quatro (4) pontos previamente apresentados e uma questão adicional (próximo ao término da explanação do discente).

Cada entrevista foi realizada em dias diferentes, no mesmo espaço (cedido por outra Coordenação e setor do *Campus* Recife). Na primeira, o discente utilizou a máscara no momento de fala, o que dificultou bastante as audições, e foi realizada em 13 minutos e 31 segundos; a segunda, realizada sem máscara pela entrevistada, durou 09 minutos e 08 segundos; e a terceira, também sem utilizar máscara no momento de fala, foi concluída em 10 minutos e 39 segundos. Como o quarto contato não atendeu às ligações realizadas, desistimos do reforço ao convite e concluímos as entrevistas com as três (3) participações realizadas, sem que houvesse comprometimento dos objetivos propostos.

Após o encerramento das entrevistas com os estudantes, foram realizadas as transcrições das mesmas, nos utilizando de um programa digital denominado ‘*Voice Dictation*’, que não foi suficiente e completamos com as audições diretamente dos meios utilizados. Estas transcrições foram postas em um quadro, para as comparações e análises com os questionários respondidos dos docentes, dos outros estudantes, as normativas e literaturas estudadas.

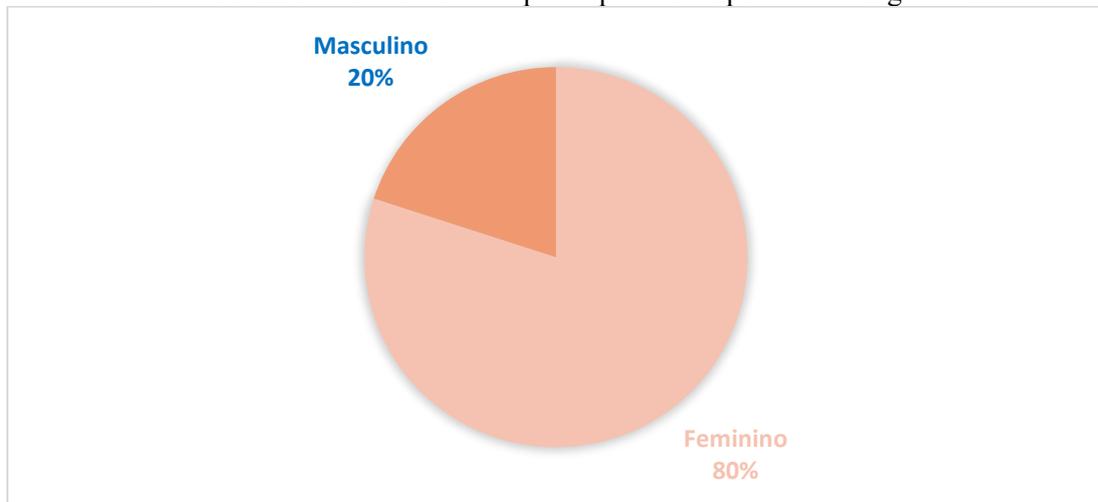
Destacamos que nos quadros de questionários (docentes e discentes), como também de entrevistas, utilizamos do recurso da subtração dos nomes dos sujeitos de pesquisa (esta atitude foi repassada para os sujeitos com bastante antecedência), visto que procuramos atender às normas e orientações da ética de pesquisa. Esta postura garante maior sigilo para os participantes, possibilitando evitar potenciais problemas passíveis de acontecer em pesquisas com humanos.

Outro ponto que deve ser destacado refere-se às seleções, tanto de entrevistas, como para os questionários, foi de possuir uma representatividade semelhante dos gêneros masculino e feminino, deixando aberta a questão não binária.

Destacamos o Gráfico 1, que aponta o perfil de discentes participantes do questionário,

com relação ao gênero.

Gráfico 1 – Perfil dos discentes participantes do questionário / gênero



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No Quadro 6 a seguir, observamos o perfil dos estudantes segundo a faixa etária.

Quadro 6 – Perfil dos discentes participantes do questionário/faixa etária

Faixa etária *	Até 17	17 – 18	19 – 20	Acima de 20	Não informou
Número de participantes	2	7	3	1	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Legenda: * Faixa etária em anos

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 CONTRIBUIÇÕES DOS DOCENTES À INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO

De acordo com o segundo objetivo específico perseguido neste trabalho de pesquisa, no qual investigamos as concepções de docentes, vinculados a um curso integrado ao ensino médio do *Campus* Recife, do IFPE, aplicamos um questionário para docentes. Dando sequência ao trabalho, categorizamos as respostas dadas pelos docentes, de acordo com a teoria que fundamenta a construção do trabalho como princípio educativo no EMI. Este último é nosso primeiro objetivo específico pesquisado aqui. Então, diante da teoria exposta acima, construímos o Quadro 7 ilustrado a seguir, com categorias e subcategorias aplicadas às respostas dos docentes no questionário.

Abaixo, no Quadro 7, apontamos as categorias e subcategorias utilizadas de acordo com respostas dos docentes.

Quadro 7- Categorias e subcategorias para as respostas dos docentes ao questionário

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1-Princípios da formação integral e da Autonomia Unidade de contexto: Teoria gramsciana e Decreto 5.154/2004.	1.1- Integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. 1.2- Trabalho como princípio educativo. 1.3- Pesquisa como princípio pedagógico. 1.4- Formação docente
2-Construção do PPC de Edificações Unidade de contexto: Teoria de Gadotti e PPC de Edificações.	2.1- Participação das discussões. 2.2- Outras formas de contribuições. 2.3- Não participou.
3-Ações para construção do currículo integrado Unidade de contexto: Decreto 5.154/2004 e Lei 11.892/2008.	3.1- Ações administrativas. 3.2- Ações pedagógicas. 3.3- Outras ações.
4-Práxis do currículo integrado Unidade de contexto: Decreto 5.154/2004 e Lei 11.892/2008.	4.1- Ações na sala de aula. 4.2- Ações fora da sala de aula. 4.3- Outras ações.
5-Relação com o mundo do trabalho Unidade de contexto: Decreto 5.154/2004 e Lei 11.892/2008.	5.1- Destaca ações do mundo do trabalho. 5.2- Destaca ações no mercado de trabalho. 5.3- Não relaciona ações ao mundo do trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Diante de nossos objetivos e conseqüente construção de categorias e subcategorias que foram analisadas, caracterizamos as participações e envolvimento dos docentes na construção

de práxis pedagógica que contribui para o desenvolvimento de uma formação humana integral. Ou seja, as respostas citadas evidenciam algumas atitudes concretas, na possibilidade de integração dos conhecimentos de formação geral e profissional, tendo o trabalho como princípio educativo, mesmo que não conhecendo as teorias que fundamentam tais ações.

De outra forma, evidenciamos atitudes que reproduzem posturas pedagógicas que não integram o conhecimento e são reproduzidas de forma mais mecanicista. Posturas pedagógicas que não contribuem para uma criticidade, interdisciplinaridade, flexibilidade e, por consequência, reproduzem as ações que garantem a manutenção da dualidade do ensino e que não possibilitam uma transformação da sociedade no aspecto de melhor divisão dos frutos do trabalho.

Os quadros a seguir foram construídos com os dados adquiridos com as informações prestadas por docentes, ao responderem nosso questionário, possibilitando que fizéssemos inferências após as categorizações utilizadas. A referência de análises na qual nos apoiamos foi a Análise de Conteúdo, elaborada de acordo com as orientações de Laurence Bardin.

Logo a seguir, apresentamos o Quadro 8, no qual se destaca a categorização das respostas de docentes, em relação a duas questões do questionário aplicado.

Quadro 8 - Categorização dos docentes referente à participação (Questão 5) e interesse em participar de formação continuada que discuta a formação humana integrada (Questão 9) (continua)

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Alfa	Não	Participação (Questão 5)	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente.
Alfa	Talvez	Participação (Questão 9)	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente.
Beta	Não participo	Participação (Questão 5)	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente.
Beta	Sim	Participação (Questão 9)	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente.
Gama	No momento, não	Participação (Questão 5)	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente.
Gama	Sim.	Participação (Questão 9)	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente.

Quadro 8 - Categorização dos docentes referente à participação (Questão 5) e interesse em participar de formação continuada que discuta a formação humana integrada (Questão 9) (conclusão)

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Delta	Acho que sim[...]Participamos de semanas técnicas e atividades de pesquisa e extensão no âmbito do curso de Edificações[...].	Participação (Questão 5)	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.3- Pesquisa como princípio pedagógico. 1.4- Formação docente. 3- Ações para construção do currículo integrado: 3.2- Ações pedagógicas. 4- Práxis do currículo integrado: 4.1- Ações na sala de aula. 4.2- Ações fora da sala de aula.
Delta	Talvez, uma vez que estou amadurecendo minha aposentadoria[...].	Participação (Questão 9)	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Como a formação continuada faz parte dos pressupostos da formação humana integral, procuramos questionar os docentes de acordo com a participação e forma desta prática nas suas ações pedagógica-profissionais. Então, na perspectiva de formação que apontamos nesse trabalho, há de ser considerado o aspecto da formação continuada dos docentes das instituições.

Devemos destacar também que, na concepção freireana, a preocupação com a formação docente é um aspecto de fundamental importância, para que possa possibilitar uma formação humana autônoma. Requisito este basilar no sentido da construção da libertação da classe trabalhadora.

Portanto, de acordo com nossos achados, a maioria dos sujeitos aqui pesquisados não passa por uma contínua formação. Nas respostas dadas, os docentes não citam participação nem de conteúdos específicos de cada área profissional. Deve-se, no entanto, ressaltar que não tivemos respostas negativas com relação à pergunta da possibilidade de se envolver mais adiante com uma formação integrada. No entanto, não podemos deixar de citar que um docente comentou sobre participação em atividades de pesquisa e extensão, que na nossa compreensão, caracteriza uma forma de formação continuada.

Destacando este ponto da educação continuada e diante da sua relevância na construção de currículos que possibilitem a edificação de outro tipo de sociedade, em que formação omnilateral possa ser erigida, dando oportunidades para a classe trabalhadora, apoiemo-nos nas palavras de Silva (2017, p. 320): “[...] desse modo, se torna necessária a formação continuada dos educadores para aprofundamento dos conceitos de integração e das concepções curriculares e metodológicas para efetivação dessa proposta”.

No Quadro 9 a seguir, ressaltamos respostas dos docentes com relação à construção do PPC de Edificações do *campus* Recife.

Quadro 9- Categorização dos docentes referente à construção do PPC de Edificações

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Alfa	Na atualização de: conteúdos, referências bibliográficas, carga horária, visando a inserção desses alunos no mercado de trabalho.	Participação e forma.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente. 2- Construção do PPC de Edificações: 2.1- Participação das discussões. 5- Relação com o mundo do trabalho: 5.2- Destaca ações no mercado de trabalho.
Beta	Não participei.	Participação.	2- Construção do PPC de Edificações. 2.3- Não participou.
Gama	Sim, através de reuniões no Departamento, com alguns professores[...]Analisamos o conteúdo ministrado; se estava condizente com a necessidade do mercado.	Participação e forma.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente. 2- Construção do PPC de Edificações: 2.1- Participação das discussões. 5- Relação com o mundo do trabalho: 5.2- Destaca ações no mercado de trabalho.
Delta	Sim, tanto como professor trabalhando na atualização de ementas, conteúdos, bibliografias, etc.; e como Coordenador do curso, coordenando o processo de atualização do PCC.	Participação e forma.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente. 2- Construção do PPC de Edificações: 2.1- Participação das discussões. 2.2- Outras formas de contribuições. 5- Relação com o mundo do trabalho. 5.3- Não relaciona ações ao mundo do trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A partir das categorias e subcategorias que constatamos no Quadro 9, podemos constatar a formação docente, referindo-nos ao envolvimento dos docentes na construção do PPC de Edificações, pois a construção deste instrumento nos apresentou diversos pressupostos basilares e princípios da formação humana integral. Mesmo que os docentes tivessem tido posições contrárias às diretrizes gerais, que não apareceram nas respostas dadas ao questionário, a participação das discussões não deixa de ser uma postura democrática e um avanço para a construção do documento.

Outro aspecto a ser destacado no Quadro 9 é sobre a forma e o conteúdo apresentado das discussões, pois fica bem evidente o envolvimento na parte curricular, assim como na estrutura do curso e da instituição. Devemos lembrar também o envolvimento com partes administrativas para facilitar o desenvolvimento e possibilidades pedagógicas.

Como todo o processo de elaboração de documentos, principalmente um Projeto Pedagógico, tem um direcionamento para um tipo de sociedade. Vamos lembrar Gadotti (2000, p. 1), quando afirma “que não se constrói um projeto sem uma direção política”. Então, não podemos deixar de citar afirmações que foram realizadas por alguns docentes, nas quais relataram que direcionavam os conteúdos e alunos para as necessidades do mercado de trabalho. Este último aspecto é justamente o que combatemos, pois voltamos a afirmar que o projeto de sociedade que estamos construindo com todo esse arcabouço teórico procura possibilitar para a classe trabalhadora uma formação humana integral, considerando a totalidade dos conhecimentos, em que o ser humano possa dispor de condição tanto ontológica como histórica de vida. E, de acordo com Ramos (2005, p. 22):

A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado.

Logo a seguir, pomos em evidência o Quadro 10, que apresenta categorias relacionadas à relação teoria/prática, no que concerne às práticas pedagógicas.

Quadro 10- Categorização dos docentes referente às experiências pedagógicas para aproximar teoria e prática; conhecimentos gerais e conhecimentos específicos; como também às dificuldades de implementação (continua)

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Alfa	A disciplina[...] Permite de forma espontânea esse esforço de aproximar teoria e prática. Temos aulas teóricas ministradas em sala de aula, bem como aulas práticas desenvolvidas no entorno do IFPE. Permitem aos alunos aplicarem na prática os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula[...]Essa disciplina é exigido do aluno conhecimento básico de geometria e matemática.	Prática pedagógica.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.1- Integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. 4- Práxis do currículo integrado: 4.2- Ações fora da sala de aula. 5- Relação com o mundo do trabalho: 5.3- Não relaciona ações ao mundo do trabalho.
Alfa	[...] A disciplina favorece essa aproximação da teoria à prática.	Dificuldade para implementação.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente. 5- Relação com o mundo do trabalho: 5.3- Não relaciona ações ao mundo do trabalho.

Quadro 10- Categorização dos docentes referente às experiências pedagógicas para aproximar teoria e prática; conhecimentos gerais e conhecimentos específicos; como também às dificuldades de implementação (conclusão)

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Beta	[...] usamos bastante matemática e fenômenos físicos ensinados na parte de formação geral[...]. Os estudantes aprendem que os zeros da função de segundo grau têm aplicação prática em projetos de engenharia de fundação[...].	Prática pedagógica.	5- Relação com o mundo do trabalho: 5.3- Não relaciona ações ao mundo do trabalho.
Beta	Sim. A maioria dos estudantes não percebem[...].	Dificuldade para implementação	5- Relação com o mundo do trabalho: 5.3- Não relaciona ações ao mundo do trabalho.
Gama	Sim, no que se refere a quantidade e qualidade dos equipamentos de laboratório[...].	Dificuldade para implementação.	3- Ações para construção do currículo integrado: 3.3- Outras ações.
Delta	[...] gosto de trabalhar conteúdos e aulas práticas e agregar atividades de extensão como palestras, seminários e atividades de pesquisa pois acho que motiva o aprendizado.	Prática pedagógica.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.3- Pesquisa como princípio pedagógico. 3- Ações para construção do currículo integrado: 3.2- Ações pedagógicas. 3.3- Outras ações. 4- Práxis do currículo integrado: 4.1- Ações na sala de aula. 4.2- Ações fora da sala de aula. 4.3- Outras ações.
Delta	[...] quando tentava fazer visitas técnicas devido a problemas operacionais (quebras de ônibus) e administrativos[...].	Dificuldade para implementação.	4- Práxis do currículo integrado: 3.3- Outras ações.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Na apresentação das respostas ao questionário, percebemos que geralmente ocorrem algumas limitações na compreensão, pois, ao tratarmos das relações entre teoria e prática, conhecimentos gerais e específicos, percebemos que quase todas as respostas citadas se referem à teoria e prática apenas do conteúdo específico do componente curricular desenvolvido pelos docentes. Não percebemos citações que especifiquem uma natureza interdisciplinar e de generalizações. Apesar deste nosso entendimento, os docentes relataram a realização de atividades teóricas e práticas no instituto, e que, para o desenvolvimento das aulas, faz-se necessária uma compreensão teórica básica por parte dos estudantes (principalmente

matemática).

Devemos citar também que as respostas do docente Delta destacam outras formas de atuação pedagógica como “[...]gosto de trabalhar conteúdos e aulas práticas e agregar atividades de extensão como palestras, seminários e atividades de pesquisa[...]”. Ações estas que caracterizam claramente a práxis do currículo integrado, a pesquisa como princípio pedagógico e uma construção de práticas que possibilitem uma atuação plena dos estudantes com o objetivo de formação humana integrada.

Devemos salientar, ainda, que, pelas nossas análises, no aspecto que procurava compreender a relação entre teoria e prática, quase não houve citações referindo-se à atuação profissional. Ou seja, esperávamos que as abordagens aproximassem estas atitudes pedagógicas com as experiências futuras dos estudantes, tanto no estágio como egressos.

Com relação às dificuldades enfrentadas, um docente citou que não havia, pois a disciplina favorece a relação teoria e prática. No entanto, os demais docentes apresentaram queixas diversas. Reclamação com referência aos equipamentos e laboratórios, problemas administrativos que atrapalhavam o pedagógico (como falta de ônibus para visitas técnicas) e outro sobre a não percepção dos estudantes.

5.2 ANÁLISE DOS DISCENTES

Tomando como referência os objetivos específicos desta pesquisa, analisamos a construção do trabalho como princípio educativo no EMI a um curso profissionalizante, como também investigamos as concepções de estudantes, relacionamos com os textos específicos e normas diversas que tratam da formação integrada. Além destes citados anteriormente, nos detivemos principalmente sobre o trabalho na perspectiva omnilateral nos textos e nas falas dos estudantes.

Portanto, nos deteremos, a partir de agora, na categorização das entrevistas realizadas com estudantes do Curso de Ensino Médio Integrado Técnico de Edificações do Campus Recife, do IFPE. Logo após a construção de quadro referencial, para a identificação dos dados (Quadro 11) que encontramos, apresentamos um quadro com as diretrizes que foram disponibilizadas aos discentes (Quadro 12), antes do início da entrevista de cada sujeito participante. Em seguida, mostramos os quadros com aspectos categorizados com as análises devidas, em que evidenciamos os significados por nós encontrados, que apontam a exequibilidade do projeto de formação humana integral na referida instituição.

Em seguida, no Quadro 11, apresentamos as categorias e subcategorias que identificamos ser as mais significativas aos nossos objetivos perseguidos.

Quadro 11- Categorias e subcategorias para as respostas dos discentes na entrevista

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1- Princípios da formação integral e da Autonomia: Unidade de contexto: Teoria gramsciana e Decreto 5.154/2004.	1.1- Integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. 1.2- Trabalho como princípio educativo. 1.3- Pesquisa como princípio pedagógico. 1.4- Formação docente.
2- Dificuldades durante o Curso. Unidade de contexto: Decreto 5.154/2004; Lei 11.892/2008 e contexto geral.	2.1- Administrativas. 2.2- Pedagógicas. 2.3- Outras.
3-Ações para construção do currículo integrado Unidade de contexto: Decreto 5.154/2004 e Lei 11.892/2008.	3.1- Ações administrativas. 3.2- Ações pedagógicas. 3.3- Outras ações.
4-Práxis do currículo integrado Unidade de contexto: Decreto 5.154/2004 e Lei 11.892/2008.	4.1- Ações na sala de aula. 4.2- Ações fora da sala de aula. 4.3- Outras ações.
5-Relação com o mundo do trabalho Unidade de contexto: Decreto 5.154/2004 e Lei 11.892/2008.	5.1- Destaca ações do mundo do trabalho. 5.2- Destaca ações no mercado de trabalho. 5.3- Não relaciona ações ao mundo do trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No Quadro 12, que vem a seguir, nós apresentamos as diretrizes para as entrevistas com os estudantes.

Quadro 12- Diretrizes para as entrevistas dos discentes

1-A	DIRETRIZ - Narre suas experiências como estudante do 7º / 8º período do curso Técnico Integrado em Edificações, do Campus Recife, considerando:
1-A	Seu nível de satisfação com o curso escolhido;
1-B	Os esforços que você precisou depreender para superar as dificuldades surgidas ao longo do curso;
1-C	As experiências construídas no esforço de aproximar a formação geral e a profissional;
1-D	Como ocorre a aproximação entre a teoria e a prática;
2	Sendo possível, aponte sugestões que possam apontar aproximar teoria e prática na vivência do curso.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A seguir, no Quadro 13, veremos trechos referentes às respostas dadas pelos discentes, no aspecto de satisfação do curso escolhido.

Quadro 13- Categorização dos discentes referente à satisfação com o curso escolhido (continua)

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Discente 1	[...] eu sempre quis fazer algo na construção civil[...]fazer arquitetura e por isso eu escolhi edificações[...]percebi que o que eu queria realmente era engenharia[...]dentro da área de construção[...].	Atuação profissional.	<p>1- Princípios da formação integral e da Autonomia:</p> <p>1.2- Trabalho como princípio educativo.</p> <p>5- Relação com o mundo do trabalho:</p> <p>5.1- Destaca ações do mundo do trabalho.</p>
Discente 1	[...] Eu entrei no IFPE para poder ter a minha base[...]atender assim a grade curricular e depois pôr em prática[...] a instituição em si, ela vai dar essa base teórica[...]então a instituição como base teórica, tem uma base teórica muito boa, de ensinamento[...].	Ensino e prática profissional.	<p>1- Princípios da formação integral e da Autonomia:</p> <p>1.2- Trabalho como princípio educativo.</p> <p>4- Práxis do currículo integrado:</p> <p>4.1- Ações na sala de aula.</p> <p>5- Relação com o mundo do trabalho:</p> <p>5.1- Destaca ações do mundo do trabalho.</p>
Discente 1	<p>[...] Ele não prende você só no mercado de trabalho. Então eles vão querer que você entenda, é tudo mesmo[...]É realmente entender, não só falando no que vai ser sempre o que o mercado quer. Você vai aprender tudo e a partir daí você consegue uma base para então você ir para o mercado[...]</p> <p>[...] Mas os professores, eles sempre se mostram muitos dispostos. A poder fazer com que você entenda aquilo que você aprende para sua vida, por ser algo muito mais pessoal do que simplesmente como o mercado[...].</p> <p>[...] Eles realmente vão ensinar você, e a partir daí, que você, se você quiser ir para o mercado de trabalho, é com você[...].</p>	Ensino e atuação profissional.	<p>1- Princípios da formação integral e da Autonomia:</p> <p>1.1- Integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.</p> <p>1.2- Trabalho como princípio educativo.</p> <p>4- Práxis do currículo integrado:</p> <p>4.1- Ações na sala de aula.</p> <p>4.2- Ações fora da sala de aula.</p> <p>4.3- Outras ações.</p> <p>5- Relação com o mundo do trabalho</p> <p>5.1- Destaca ações do mundo do trabalho.</p> <p>5.2- Destaca ações no mercado de trabalho.</p>

Quadro 13- Categorização dos discentes referente à satisfação com o curso escolhido (conclusão)

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Discente 2	[...] muito distante a teoria e a prática. [...] vocês se sentem preparados para estagiar? E a maioria das pessoas não se sente. Talvez seja porque a gente vem de uma pandemia. [...] a gente se desmotiva um pouco, porque não é a mesma coisa você assistir 2 horas de aula na frente de um computador e você assistir 2 horas de aula pessoalmente. [...] eu sou uma pessoa bem satisfeita com a parte teórica, mas eu acho que gente poderia ter mais aula prática[...]a tecnologia da construção e até agora a gente não foi um laboratório ainda. E a gente tá concluindo o curso. [...] 4 anos a gente só foi no laboratório 2 vezes[...].	Relação teoria e prática. Pandemia. Atuação profissional.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.2- Trabalho como princípio educativo. 2- Dificuldades durante o Curso: 2.2- Pedagógicas. 2.3- Outras. 5- Relação com o mundo do trabalho: 5.1- Destaca ações do mundo do trabalho.
Discente 3	[...] você consegue conviver com profissionais que já atuam no mercado[...]O ensino técnico faz essa diferença de perspectiva, você entra em contato com pessoas diferentes, com profissionais que já atuam na área[...]você tem acesso a uma estrutura de ensino que quando comparado com as escolas públicas[...].	Estrutura. Atuação profissional.	3- Ações para construção do currículo integrado: 3.3- Outras ações. 4- Práxis do currículo integrado: 4.3- Outras ações. 5- Relação com o mundo do trabalho 5.1- Destaca ações do mundo do trabalho. 5.2- Destaca ações no mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Em palavras diretas ou pelo contexto, nós observamos nitidamente (no Quadro 13) as preocupações referentes à futura atuação profissional dos discentes. Alguns possuem este direcionamento bem explícito. Isto pode ser percebido nas citações que relatam área de atuação como também profissões bem definidas. Outro ponto que devemos destacar refere-se às citações da base teórica necessária e relacionamento com a prática. Estas questões citadas anteriormente, em nossa análise, nos fazem identificar com clareza a relação do trabalho como princípio educativo e das práticas pedagógicas em sala de aula como práxis do currículo integrado. Não afirmamos que, neste momento, os docentes, assim como os discentes, tenham convicção da conceituação dessa práxis e que também não haja contradições na aplicação das mesmas.

Devemos também realçar que em falas do discente 1 o mesmo cita que professores relatam “não prende você só no mercado de trabalho. Então eles vão querer que você entenda, é tudo mesmo”. Analisamos neste aspecto que a referida afirmação está relacionada ao princípio que atende à integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Outro relato bem interessante do mesmo discente é quando cita: “É realmente entender, não só falando no que vai ser sempre o que o mercado quer. Você vai aprender tudo e a partir daí você consegue uma base para então você ir para o mercado”. Podemos compreender que nesta última citação os docentes dão a entender uma perspectiva do mundo do trabalho. Mesmo que cite sobre o mercado de trabalho, que tão bem é trabalhado pela mídia e está presente na cultura dualista que predomina a educação. Portanto, neste aspecto evidenciamos também as contradições que fazem parte da construção dialética dos conhecimentos.

Então, de acordo com as falas relatadas, podemos afirmar que na atuação de docentes do curso de EMI ao Técnico de Edificações do Campus Recife, encontramos características nítidas que se aproximam de práxis da formação humana integral. Devemos asseverar que isto não significa nem maioria e nem minoria. A nossa afirmação é que está caracterizada a presença da prática de formação omnilateral no referido instituto. Como também existe visão relacionada à atuação profissional para o mundo do trabalho, e não apenas para atender ao mercado.

Dando seguimento ao Quadro 13, podemos nos referir às falas do discente 2, as quais explicitam a necessidade de maior relação entre teoria e prática. Faz observações com relação à distância desta práxis pedagógica, como também relaciona que o período da pandemia que atingiu o mundo por completo contribuiu decisivamente para aumentar a dificuldade de práticas que possibilitem maior compreensão de como será a atuação profissional. Enfatiza bastante o período da pandemia, porém não cita que foi decisivo para a tão pouca relação entre a teoria (que o discente relata ser muito boa) e a falta desta prática. Desprendem-se das falas também as preocupações de atuação profissional futura.

Outros fatores que analisamos correspondem às citações do discente 3, nas quais há uma abordagem sobre a estrutura, não só física (principalmente quando comparada com outras escolas públicas), como também relacionada aos docentes. Destaca a proximidade com professores, que citam as próprias experiências, além de outros profissionais da área. Relata a proximidade com pessoas que atuam no mercado, caracterizando também essa visão restrita do mundo do trabalho.

Algumas dificuldades, descritas pelos estudantes, estão apresentadas em fragmentos no Quadro 14 a seguir.

Quadro 14- Categorização dos discentes referente às dificuldades surgidas ao longo do curso

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Discente 1	Eu tenho dificuldade com as matérias de exatas. Porque ele vai dar a base do ensino. Também nem todo mundo vai conseguir pegar no mesmo ritmo.	Base do ensino.	2- Dificuldades durante o Curso: 2.2- Pedagógicas.
Discente 2	[...] eu vim de uma escola pública. [...] minha matemática básica, é fraca. Eu tive que me esforçar um pouco mais para aprender, para ir buscar conhecimento um pouco mais de exemplos. [...]acordar às 5, eu tenho que pegar metrô, eu tenho que chegar aqui cedo, tem o desgaste também físico.	Base do ensino. Distância da escola.	2- Dificuldades durante o Curso: 2.2- Pedagógicas. 2.3- Outras.
Discente 3	[...]adaptar à rotina do instituto foi uma das principais dificuldades[...]. [...]por ser uma escola maior, você não tem aquela relação de sua proximidade com o professor[...].há um certo distanciamento entre alunos e professor[...]. Você é mais independente. Você que tem que gerir seu estudo e isso tudo às vezes dificulta um pouco[...].tem que aprender a se desenvolver muito por conta própria e isso às vezes exige um esforço e uma dedicação.	Base do ensino. Relação com docente. Estudo individual.	2- Dificuldades durante o Curso: 2.2- Pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Ao analisarmos o Quadro 14, caracterizamos três vertentes principais das dificuldades apresentadas pelos estudantes. A primeira questão pode ser identificada claramente com relação à adaptação ao ritmo e ensino do IFPE. Boa parte dos discentes da instituição provém de cotas de ingresso, normalmente oriunda dos setores mais pauperizados da sociedade atual. Este aspecto já nos faz compreender que a origem está associada às piores condições de estrutura urbana (caso dos alunos do *Campus Recife*), geralmente em moradias precárias e distantes, escolas com situações degradadas, tanto física como da qualificação de condições para os docentes, além de diversas outras situações como acesso a transportes e outros. Apesar de termos citados as cotas, os outros discentes não apresentam condições mais favoráveis, pois devemos salientar que tanto os cotistas como os não cotistas que ingressam no IFPE são membros da classe trabalhadora. Portanto, as diferenças econômicas não são destoantes.

Outros fatores que são destacados no quadro acima, são a distância ainda encontrada

entre os discentes e docentes. Distância no relacionamento pedagógico. Como sabemos, os institutos, em sua grande maioria, possuem, principalmente no início, uma relação grande de estudantes por turma, como também existe uma carga horária mais restrita dos docentes em relação ao atendimento de estudantes fora da carga horária de aulas. Devemos ressaltar que, apesar de o Instituto possuir estudantes monitores, estes realizam atividades administrativas junto aos docentes e não pedagógicas junto aos outros estudantes. Entretanto, ressaltamos, ainda, que no Objetivo Geral, do Edital de Monitoria, preconiza-se a formação integral dos estudantes.

Gramsci, na proposta da escola Unitária, já mostrava a preocupação com este aspecto de assistência pedagógica aos discentes. Ele já havia proposto na segunda década de 1900, que as escolas tivessem alunos ‘mais capacitados na ajuda das tarefas aos demais alunos’. O fato citado poderia ajudar a superar a lacuna apresentada pelo discente 3, quando fala “tem que aprender a se desenvolver muito por conta própria e isso às vezes exige um esforço e uma dedicação”.

Aproximações entre teoria e prática, relacionadas com as formações geral e profissional, são destacadas no Quadro 15 abaixo.

Quadro 15- Categorização dos discentes referente às experiências construídas no esforço de aproximar a formação geral e a profissional, entre a teoria e a prática (continua)

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Discente 1	[...] foi mais complicado, porque teve a pandemia [...]. Que não deveria ter aula de campo, é por conta da pandemia[...]. Então para mim foi mais complicado[...] Não é a mesma coisa quando você está no laboratório, o professor está ali mostrando[...]. Foram complicados em ter essa relação da teoria em prática para mim[...]. [...]você vai ter que procurar um estágio[...]Eu consegui meu estágio[...]A junção da teoria que você teve que você começou a colocar em prática[...]Muito legal quando você consegue ter essa oportunidade. Para você conseguir. E aprender aquilo que você estudou. [...]A aula nos laboratórios, ela será a melhor forma da gente conseguir ver uma prática.	Relação teoria e prática. Atuação profissional. Estrutura física da escola.	1-Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.1- Integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. 1.2- Trabalho como princípio educativo. 2- Dificuldades durante o Curso: 2.1- Administrativas. 2.2- Pedagógicas. 2.3- Outras. 3- Ações para construção do currículo integrado: 3.2- Ações pedagógicas. 5- Relação com o mundo do trabalho: 5.1- Destaca ações do mundo do trabalho.

Quadro 15- Categorização dos discentes referente às experiências construídas no esforço de aproximar a formação geral e a profissional, entre a teoria e a prática (conclusão)

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Discente 2	[...] a maioria das pessoas querem se preparar para estar no ENEM. [...] eu trabalho como jovem aprendiz, então muito do que eu vejo no meu curso, eu vejo lá. E essa questão da parte prática que eu tinha falado que a gente precisa aprender um pouco mais. [...]eu gosto muito do IF do que os professores trazem pra gente o conhecimento que eles trazem.	Ensino. Atuação profissional.	2- Dificuldades durante o Curso: 2.2- Pedagógicas. 4- Práxis do currículo integrado: 4.3- Outras ações. 5- Relação com o mundo do trabalho: 5.1- Destaca ações do mundo do trabalho.
Discente 3	[...] alguns professores que tentaram trazer essa questão da prática profissional para a sala de aula, é o mais comum, é relatos de experiência. Eu não tive nenhuma visita técnica até o momento[...]por conta da pandemia. [...] a Semana de Ciência e Tecnologia, que sempre trazem palestrantes, há oficinas que aproximam, o aluno desse contato com a vida profissional[...]eu procuro às vezes ir para alguns eventos, algumas palestras que também trazem um profissional da área que já atuem. Aqui tem a formação teórica muito forte, presente. Mas a prática profissional, é no curso edificações do estágio[...]é a última coisa que a gente faz para conseguir chegar essa prática. A gente demora um pouco mais a ingressar no mercado de trabalho que é essa vivência prática. E como ocorre a aproximação entre a teoria e a prática, eu acho que dessa forma, é essa relação com os professores[...]durante as aulas.	Ensino. Atuação profissional.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.1- Integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. 1.3- Pesquisa como princípio pedagógico. 2- Dificuldades durante o Curso: 2.2- Pedagógicas. 2.3- Outras. 3- Ações para construção do currículo integrado: 3.2- Ações pedagógicas. 4- Práxis do currículo integrado: 4.1- Ações na sala de aula. 4.2- Ações fora da sala de aula. 4.3- Outras ações. 5- Relação com o mundo do trabalho: 5.1- Destaca ações do mundo do trabalho. 5.2- Destaca ações no mercado de trabalho.

Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Com relação entre teoria e prática, a mesma nunca deixou de ser um aspecto de profunda preocupação nos ideais de Paulo Freire e de Antonio Gramsci.

Paulo Freire, em seus ensinamentos, evidenciava que para a formação de sujeitos autônomos, fazia-se necessária a concretização da filosofia da práxis, pois a referida teoria dá sustentação da relação dialética na construção dos conhecimentos, evitando as

compartimentações de conhecimentos de formação geral e da profissional.

Começamos a analisar este Quadro 15 com uma ênfase nas dificuldades surgidas nos últimos anos, decorrente da pandemia da COVID-2. Este fato potencializou as insatisfações dos estudantes na aproximação da teoria com a prática. Como o IFPE passou a utilizar as aulas remotas, as relações de aproximação entre os conhecimentos da formação geral nem são citadas com a parte profissional. E em relação aos componentes curriculares da formação profissional, houve, obviamente, uma restrição na proximidade física de estudantes e professores, devido à pandemia, e, por conseguinte, pouquíssimos momentos de atividades pedagógicas práticas.

Devemos salientar, como comentou o discente 1, que a parte da relação com o mundo do trabalho (estágio) também parece não ser uma tarefa fácil para os estudantes. A tarefa para conseguir o estágio, segundo relatos dos discentes, tem sido uma tarefa árdua e que nós caracterizamos como dificuldades tanto administrativas como pedagógicas. No entanto, devemos destacar a satisfação relatada do discente 1, ao poder praticar aquilo que estudou. Ou seja, demonstra ser gratificante perceber a teoria estudada na sua aplicação prática na atuação profissional. Esta citação anterior, para nós, evidencia, em parte, o atendimento do princípio pedagógico da integração, além de o trabalho ser um princípio educativo. Isto ocorre mesmo que o estudante não possa conhecer o aspecto conceitual para afirmá-lo. Devemos lembrar também a fala sobre a importância dos laboratórios (estrutura física) para a consecução de “ver a prática”.

Nas falas do discente 2, percebemos destaque dado ao que é trabalhado na escola em relação a sua atuação profissional. Demonstra também certa insatisfação na relação teoria e prática, afirmando maior necessidade de atividades práticas por parte da instituição e exaltando as experiências e conhecimentos trazidos pelos docentes.

O princípio de formação humana integral é percebido por nós ao ouvirmos as falas do discente 3, quando o mesmo destaca a Semana de Ciência e Tecnologia (SCT), evento este que tem atividades diversas com palestrantes externos e internos, oficinas, apresentações de pesquisas desenvolvidas na instituição, entre outras. A SCT caracteriza com bastante precisão a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia e a pesquisa como princípio pedagógico.

Este último discente citado afirma a compreensão que tem da relação teoria e prática, como sendo a relação com os professores durante as aulas, destacando a “teoria forte” que encontra na escola e cita que no “mercado de trabalho” é que se deve encontrar a prática, evidenciando também não ter se apropriado da concepção de mundo do trabalho.

No Quadro 16, sugestões dos discentes são apresentadas, evidenciando as compreensões sobre situações da relação teoria/prática.

Quadro 16- Categorização dos discentes referente às sugestões sobre aproximações entre teoria e prática

Participantes	Unidade de registro	Indicadores	Categorias/Subcategorias (Quadro 1)
Discente 1	[...] teria que ter professores que ao mesmo tempo. [...] seriam também formados em matéria do curso. Então é algo complicado quando a gente vai falar sobre junção[...].	Relação da formação geral e profissional.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente. 2- Dificuldades durante o Curso: 2.2- Pedagógicas. 3- Ações para construção do currículo integrado: 3.1- Ações administrativas. 3.2- Ações pedagógicas.
Discente 2	A gente está entrando na vida profissional agora, então assim. Eles olharem mais pra isso[...]. Utilizar mais dos meios que o IF tem[...]. A gente tem muitos laboratórios, muita coisa[...]. [...] leva eles, porque existe um laboratório de instalações elétricas, leva eles para fazer práticas[...]. [...] veio a pandemia. A gente não teve mais nada de prática[...]. A coordenação do curso de Edificações, poderia ver[...]quais foram os alunos que ficaram prejudicados[...].	Atuação profissional. Ensino.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.2- Trabalho como princípio educativo. 2- Dificuldades durante o Curso: 2.2- Pedagógicas. 5- Relação com o mundo do trabalho: 5.1- Destaca ações do mundo do trabalho.
Discente 3	[...] um diálogo maior entre as coordenações do curso em si e das formações de que diz respeito às matérias do ensino regular[...]. Eu acho que ainda falta por uma falta de diálogo entre as coordenações de ensino. [...] eu sinto que há esse distanciamento. Do departamento de edificações, com o estudante. Eu já conversei com alguns colegas essa falta de suporte de acompanhamento de fato com o pessoal que gere o curso, os coordenadores, etc. [...]acho que nesse sentido falta aproximação de entender o aluno também como indivíduo dentro do Instituto.	Relações pedagógicas e administrativas. Democracia.	1- Princípios da formação integral e da Autonomia: 1.4- Formação docente. 2- Dificuldades durante o Curso: 2.1- Administrativas. 2.2- Pedagógicas. 2.3- Outras. 3- Ações para construção do currículo integrado. 3.2- Ações pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A discente 1 fala ser muito difícil a "junção", pois acredita que esta aproximação seria dada com uma formação dos docentes da formação geral com os componentes curriculares específicos da formação profissional. Portanto, acreditamos ser muito difícil esta aproximação. Esta afirmação nos faz compreender que o referido discente não percebe as relações entre os conteúdos dos conhecimentos da formação geral com as do profissional, apesar de ter citado anteriormente que observava a teoria das aulas na sua atuação profissional no estágio. Portanto, neste ponto observamos uma inconsistência das falas do referido estudante.

Percebemos pelas categorizações feitas que o discente 2 sugere uma observação especial dos docentes com relação à futura atuação profissional dos estudantes. Postura que nos faz acreditar numa relação do trabalho como princípio educativo. Sobre este último ponto, o discente referido também faz observações críticas de caráter pedagógico, no intuito de os docentes aproveitarem melhor “dos meios que o IF tem”. Portanto, uma ação tanto pedagógica como também administrativa, com objetivo de melhor dispor dos laboratórios da instituição. Faz observações importantes na relação da Coordenação do Curso para com os estudantes que tiveram mais dificuldades com a pandemia.

Uma maior relação entre as coordenações das profissionais e as da formação geral faz parte de sugestões relatadas pelo discente 3. Esta situação evidencia dificuldades tanto administrativas como pedagógicas, no intuito de garantir melhor qualidade do ensino da instituição. Depreende-se destas citações anteriores que a necessária formação docente se faz urgente para ajudar a superar tais dificuldades. E para finalizar este pequeno texto, a citação “nesse sentido falta aproximação de entender o aluno também como indivíduo dentro do Instituto” evidencia uma falta de prática democrática, pois, uma instituição que tem poucos canais exequíveis de diálogo e espaços de discussões contínuas, do seu movimento diário, mostra que a prática das decisões, dos direcionamentos da instituição, fica só no papel. Portanto, para a consecução da possibilidade da edificação de uma formação humana omnilateral, perspectivando uma sociedade mais justa e solidária, a democracia é instrumento urgente e necessário nas relações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito principal discutir as contribuições de Gramsci e Paulo Freire, com relação à formação autônoma, em um curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissional. Para conseguir tal intento, procuramos nos apropriar dos ideários de Gramsci e Paulo Freire em suas obras originais, no que se tratavam mais especificamente ao tema da educação, e procuramos entendimentos de docentes e discentes do Curso Técnico Integrado de Edificações, do *Campus* Recife do IFPE.

No decurso de nossa trajetória exploratória, procuramos abordar os conhecimentos elaborados por autores que, em sua trajetória, possuem abordagens marxiana e se posicionam por uma formação humana integral. Para tanto, além de diversos autores que tratavam dos itinerários da vida de Gramsci e Paulo Freire, investigamos as produções de intelectuais orgânicos que possuem maior elaboração de conhecimentos relativos à práxis dialética da construção da integração do Ensino Médio ao profissional no Brasil. Deixamos, inequívoco, que o nosso posicionamento é pela construção de uma educação pautada em bases democráticas e que a ética e respeito fazem parte da práxis cotidiana, não só na escola, mais em todos ambientes da sociedade, seja em casa, rua, escola, associações diversas, sindicatos e no trabalho. Perspectivamos que a classe trabalhadora possa ter garantida uma formação para assegurar sua liberdade e capacidade ampla de vida plena.

Para o objetivo deste trabalho de pesquisa, procuramos também analisar tanto a história da formação profissional do Brasil, como nos detivemos no estudo das normas mais recentes editadas. As elaborações de leis, decretos e outras diretrizes nacionais, associadas com normas institucionais, especificamente do IFPE, tiveram destaque na nossa caminhada para maior compreensão da aplicabilidade das mesmas.

Devemos destacar que as normas citadas nas últimas décadas apresentam um intenso embate teórico, que demonstram não só diferenças, mas projetos totalmente opostos nas políticas públicas educacionais. Existe um projeto de manutenção de formação dual, no qual se propõe uma formação aligeirada e tecnicista da classe trabalhadora, fazendo com que esta classe mantenha-se alijada dos conhecimentos e da cultura produzida historicamente, na intenção de os trabalhadores e trabalhadoras serem utilizados somente como produtores da riqueza e que não desfrutem da mesma, enquanto se garanta um leque de oportunidades para a elite perpetuar-se com dirigentes. De outro lado, há outro projeto que procura garantir a possibilidade de uma formação humana integral. Ou seja, formação na qual a classe trabalhadora possa

dialeticamente desfrutar dos conhecimentos indissociáveis do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, que permita a consecução de uma sociedade mais igualitária e plenitude de seus anseios.

Para que nossa pesquisa se aproximasse mais próxima da realidade das normas, nos detivemos com maior ênfase no Projeto Político Pedagógico do Curso de Edificações Integrado ao Técnico, analisando para qual projeto de sociedade apontava. Este documento institucional não deixa dúvidas para qual a perspectiva de sociedade se destina. A partir desta situação, podemos compreender melhor a situação fática exibida na no relacionamento entre as diretrizes do PPC e o fragmento de sujeitos participantes envolvidos na pesquisa.

Após a trajetória da pesquisa de campo, por meio de questionários e entrevistas, pudemos identificar nas inúmeras falas dos discentes, a baixa relação entre teoria e prática e quase inexistente relação entre integração, conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais. Nesta relação última, percebemos nitidamente que a compreensão da mesma, passava por dificuldades de nem perceberem a aproximação. Dentre as várias respostas dadas pelos discentes, podemos destacar a ampla preocupação da ausência de atividade teórica associada com a prática nas situações pedagógicas desenvolvidas na instituição. Outro ponto que merece destaque foi a enorme preocupação os discentes com a prática de estágio, que faz parte da grade curricular, e que só acontece praticamente no fim do curso.

Devemos evidenciar também a visão restrita que ainda predomina sobre o mundo do trabalho. Diversas foram as afirmações em que se constata que a perspectiva da relação futura de trabalho recaia na relação de venda da força de trabalho, a partir do mercado de trabalho. Porém, não deve ser ocultado que também houve discente que relatou que alguns docentes passavam uma maior visão e que entrar no mercado de trabalho seria uma opção do estudante. Também não podemos ocultar o entendimento de responsabilidade individual do estudante e/ou trabalhador, é uma posição ideológica do liberalismo de tentativa de sair do problema. Sabemos e afirmamos que não existe saída individual para a classe trabalhadora. Ou se constrói outro tipo de sociedade ou não muda a situação existente de fato.

Em relação às respostas dadas pelos docentes, percebemos que possuem, no geral, uma visão aproximada à relatada pelos discentes no que concebe às dificuldades da situação prática desenvolvida nos espaços da instituição, tanto administrativas como pedagógicas.

O nosso produto educacional, denominado “Formação Humana Integral para o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais: primeiras abordagens – orientação para docentes”, é uma pequena cartilha, que se propõe a iniciar a compreensão referente à parte histórica e

conceitual sobre o ensino integrado entre o ensino médio e o técnico profissional. É dirigido mais especificamente para docentes integrantes dos Institutos da Rede Federal de Educação. Ele tem o objetivo de apontar para maior discussão sobre a importância da política de integração entre o ensino médio e o técnico profissional, e se põe em defesa da formação humana omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo.

Com este trabalho de pesquisa, conseguimos duas produções que foram apresentadas nos seguintes eventos: 8º Epepe – Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (resumo expandido), realizado no período de 23 a 25 de novembro de 2021, de forma remota, e III Siprotec – Seminário Integrado IFC-Furb de Educação Profissional e Tecnológica, realizado nos dias 07/07/2022 – 08/07/2022, na forma híbrida e presencial. As cartas de ‘aceite’ destes eventos constam nos anexos.

Destacamos como lacunas deste trabalho maior falta de referências aos avanços e retrocessos à política de ensino integrado, em outras instituições federais, e de outros sistemas de ensino, e mais detalhes sobre posições adotadas por docentes e discentes que colaboraram com esta pesquisa. Ressaltamos também que a construção do produto educacional foi realizada no período de conclusão deste trabalho e que não haveria tempo suficiente para uma avaliação, considerando o tempo de elaboração da avaliação e de resposta para posterior análise. Acreditamos que novas pesquisas com outros cursos e outras instituições possam apontar novas tendências ou confirmar a situação fática que observamos. Partindo deste pressuposto, podem-se reforçar e/ou modificar ações, tanto nas normas como na práxis pedagógica.

Apontamos que há uma enorme carência de debates na Instituição e, por conseguinte, pequena compreensão dos setores envolvidos, para que haja exequibilidade das políticas públicas com viés democrático, que possibilite um sujeito autônomo e crítico fomentado nas dependências do IFPE. Para tal, sugerimos melhor observância nas ações que promovam a formação continuada dos docentes.

Finalizando, afirmamos, com toda convicção, que, para o intento Político-Pedagógico que é cerne deste trabalho de pesquisa, tais construções só serão dadas de forma coletiva e democraticamente, envolvendo a todos que são atingidos, principalmente os docentes, discentes, técnicos-administrativos, terceirizados e comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Erika Brito Oliveira de; DUARTE NETO, José Henrique **Trilhas para a Formação Humana Integral**: compreendendo a formação omnilateral para os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598983>. Acesso em 04 jun 2022.
- ARAÚJO, 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: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: D2208 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2022.
- BRASIL. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Disponível em: D5154 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: L11892 (planalto.gov.br) . Acesso em 04 Jun 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun 2022.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2016 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.
- BRASIL, MEC/SETEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: Microsoft Word - DOCUMENTO REFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISIONAL TÉCNICA – (mec.gov.br) Acesso em: 15 jul. 2022.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. 2017. Disponível em: L13415 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012a. Disponível em: rceb006_12 (mec.gov.br) Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar aponta crescimento das matrículas no ensino médio integrado em 2020**. 01/07/2022. Disponível em: Censo Escolar aponta crescimento das matrículas no ensino médio integrado em 2020 | Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (fiocruz.br). Acesso em: 10/07/2022.

CABRAL, Wilson Augusto Costa. **A formação profissional dos egressos do Instituto Federal do Espírito Santo-Campus Ibatiba dos anos 2011-2017: para além da formação técnica?**. 2020.

CHEMANE, Orlando Daniel; SILVA, Pedro Claesen Dutra. **Interseções entre Antonio Gramsci e Paulo Freire**. ACTAS, v. 3, 2016.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. Dicionário da educação profissional em saúde, v. 2, p. 408-415, 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.5, n.8, p. 27-41, 2005. Disponível em: [http://retratos da escola. Em nuvens. com. br/rde/article/view File/ 45/42](http://retratos.da.escola.br/rde/article/view/File/45/42). Acesso em 05 jun 2022.

DA SILVA, Arthur da Rezende; DE OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa. Aproximações entre o legado freireano e a Educação Profissional e Tecnológica: uma análise textual discursiva do Estatuto do Instituto Federal Fluminense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 37, n. 3, 2021.

DA SILVA JUNIOR, João Ferreira. Antônio Gramsci e Paulo Freire: um diálogo possível. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. Especial, 2015, p. 1129-1136. ISSN: 1809-8207. Disponível em: DOI: 10.5747/ch.2015.v12.nesp.000732 Acesso em 05 jun 2022.

DA SILVA, Janaine Zdebski; DEITOS, Roberto Antonio. O trabalho como princípio educativo enquanto categoria polissêmica. In: XII Jornada do Histedbr, 2014, Caxias, MA. **Anais da XII Jornada do Histedbr**, 2014. p. 2435-2448.

DA SILVA, Marta Leandro; INÁCIO FILHO, Geraldo. Trajetória histórico-normativa das políticas curriculares da educação profissional técnica de nível médio: de 1996 a 2008. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 769, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DE ARAÚJO, Adálcio Carvalho; NASCIMENTO, Emeli Malaquias; SILVA, Franceline Rodrigues. A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a educação de Jovens e Adultos. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 5, n. 10, p. 65-84, 2017.

DE CASTRO, Adriana, LOPES, Roseli Esquerdo. Gramsci, os pioneiros e educação integral. **Filosofia e Educação**, v. 2, n.1, p. 9-22, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 94, p. 297-316, 2014.

DUARTE NETO, José Henrique. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica**: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura**, v. 1, n. 2, p. 33-41, Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, 2000.

GADOTTI, Moacir (org.) *et al.* **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, José. Clóvis de.; REIS, Jonas. Tarcísio. (orgs.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 4**. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Marlon da Costa. **10 anos do decreto Nº 5.154/04 e o caso do Programa Dupla Escola**. Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx, v. 3, n. 4, p. 113-126, 2015.

IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Pernambuco 2014 - 2018**. Recife – PE: 2015. Disponível em: [pdi-completo-2014-2018.pdf](#) (ifpe.edu.br). Acesso em: 15 jul. 2022.

IFPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Recife, 2012. Disponível em: [pppi-ifpe.pdf](#). Acesso em: 07 jun. 2022.

IFPE. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Edificações**. Recife, 2013a. Disponível em: [ppc-edificacoes-integrado.pdf](#) (ifpe.edu.br). Acesso em: 07 jun. 2022.

KRÜGER, Rejane Schwartz. **Ensino médio integrado**: concepções e fundamentos – um apoio para coordenadores de cursos, 2019. Produto Educacional Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Charqueadas. Charqueadas, RS: IFSul, 2019.

- LODI, Lucia Helena. Ensino médio integrado: uma alternativa de educação inclusiva. In: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para que?** Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 9-16.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da Formação de professores para a EPT e PROEJA. **Campinas, Educ. Soc.**, 2011. v.32, n.116, p. 689-704.
- MALDANER, Jair José. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015:** implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. 2016. 207 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2016.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** 3. ed. Campinas: Alínea, 2019.
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas. 2003.
- MARTINS, Adriana Paula. Pressupostos de Gramsci na educação profissional e tecnológica de nível médio. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2012.
- MAYO, Peter. Antonio Gramsci and Paulo Freire. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 147-156, 2018.
- MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Editora Massangana, 2010.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.
- NETO, Elydio Santos. Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2, p. 25-39, 2009.
- OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de; MAIA FILHO, Osterne Nonato. **Do pequeno Nino ao dialético GRAMSCI:** biografia de um intelectual. XIV ECHE – Encontro Cearense da História da Educação; IV ENHIME – Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação – Fortaleza-CE, set., 2015.
- OLIVEIRA, Elenice Gomes de. **A reforma e a contra-reforma da educação profissional brasileira.** Reunião Anual da ANPED, v. 27, 2004.
- OLIVEIRA, Thiago Chagas. **Gramsci, Freire e a unidade teoria e prática:** o papel dos (as) intelectuais na formação da consciência de classe do (as) trabalhadores (as). In: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire: Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 Anos da Pedagogia do Oprimido, São Paulo, 2008.
- PDI 2014-2018 [pdi-completo-2014-2018.pdf \(ifpe.edu.br\)](http://pdi-completo-2014-2018.pdf(ifpe.edu.br))
- PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ensino Médio Integrado:** formação politécnica como horizonte? Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco). Recife-PE: UFPE, 2012.
- RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, p. 106-127, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, nos dias 08 e 09 de maio, 2008.

RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. Brasília: CONIF, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica. In. CAETANO, Maria Raquel; JÚNIOR Manoel José Porto; SOBRINHO Sidinei Cruz (orgs.). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba, CRV, 2021.

REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. **A implementação da Lei 11.892/2008 no Instituto Federal de Goiás: atores, ideias e práticas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2015.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 69-90, 2016.

SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Quatorze. Paulo Freire e Antonio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. **Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 134-151, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SILVA, Deise R. **O lugar da educação em Gramsci**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Diovane Avelino de S. Educação na perspectiva de Paulo Freire: o humano como agente transformador. **Saberes Interdisciplinares**, v. 13, n. 25, p. 70-77, 2020.

SILVA, Marta Leandro da; INÁCIO FILHO, Geraldo. **Trajetória histórico-normativa das políticas curriculares da educação profissional técnica de nível médio: de 1996 a 2008**. Cadernos de História da Educação, v. 15, n. 2, p. 769, 2016.

**APÊNDICE A - FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: primeiras abordagens – orientação
para docentes**



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO -
CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



**Formação Humana Integral para o Ensino
Médio Integrado dos Institutos Federais:**

primeiras abordagens – orientação para docentes

Ricardo de Paiva Tenório
Autor

Dra. Bernardina S. Araújo de Sousa
Orientadora

Sumário

APRESENTAÇÃO	
1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	5
2 DECRETO 2.208/97	6
3 DECRETO 5.154/2008	6
4 LEI Nº 11.892/2008	7
5 PDI/PPPI	8
6 CONCEITOS GERAIS	8
7 INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO PROFISSIONAL	11
8 PRESSUPOSTOS PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	12
9 APROXIMAÇÕES ENTRE ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE	13
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	14
REFERÊNCIAS	16

Apresentação

Este produto educacional, denominado “**Formação Humana Integral para o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais: primeiras abordagens – orientação para docentes**”, é um material pedagógico construído de pesquisa para o Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT, desenvolvido no *Campus* Olinda, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE.

O intento deste produto é subsidiar a compreensão de docentes, principalmente os que atuam em cursos de ensino médio integrado ao técnico dos Institutos Federais do País. Os conhecimentos aqui abordados, tratam de teorias e normas que possibilitam analisar princípios e pressupostos, que orientam e sugerem maior discussão e reflexão, no intuito da aplicabilidade da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica, ajudando tanto nos planejamentos como na prática da docência.

Visando possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que haja uma ampliação das oportunidades, das perspectivas de estudo e de trabalho para a classe trabalhadora, o Ensino Médio Integrado ainda é um desafio para docentes, discentes, gestores, técnicos e comunidades escolares em todo o país.

Dando sequência a esse propósito de discussão sobre a importância dos cursos técnicos integrados e pelo pouco conhecimento sobre esse tema por parte dos profissionais que atuam nos Institutos federais, procuramos abordar essa proposta integrada para facilitar tal compreensão.

Compreendemos também a necessidade de entendimento crítico, por parte dos docentes que atuam na educação profissional, do funcionamento e constituição histórica de sistemas de ensino que possuem uma dualidade de finalidades. Uma educação na qual os conhecimentos são limitados e fragmentados e outra em que é possível uma vida plena.

Portanto, esta pequena cartilha tem a intenção de ajudar aos profissionais docentes que atuam na Educação Profissional, mais especificamente do curso médio integrado ao técnico dos IFs, uma abordagem inicial sobre os conceitos, normas e diretrizes fundamentadas no Decreto nº 5.154/2004, visando à construção de ações pedagógicas e administrativas no intuito de uma Formação Humana Integral.

1 Breve histórico da Educação Profissional no Brasil

De acordo com Ramos (2014, p. 24), a desigualdade educacional do País (com dois sentidos opostos) já era evidenciada desde os primeiros registros, apesar de não possuir informações antes do período do século XIX e que:

A relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX[...]O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes.

Em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas aos pobres e humildes. E ao chegar “às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira”, como afirma Ramos (2014, p.25):

A partir de então, a história do desenvolvimento industrial e tecnológico brasileiro foi marcado pelo embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital. Esse tenso equilíbrio foi rompido e deslocado em favor do capital estrangeiro no governo de JK.

Segundo Guimarães (2015, p.118), “Historicamente, a referência mais importante da dualidade em nosso sistema de ensino é a Reforma Capanema, de 1942, que dividiu o ensino médio entre formação propedêutica e formação profissional.”

Nas últimas décadas, os embates sobre o tipo de sociedade que se pretendia e a correlata formação, foram sucedidos principalmente pelas normas editadas como o Decreto nº 2.208/97; Decreto nº 5.154/04, Lei 11.892/08 e a atual Lei nº 13.415/17.

2 Decreto 2.208/97

O Decreto nº 2.208/97 foi uma reforma da educação profissional que regulamentou o §2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, com o intuito de inviabilizar a possibilidade de organização do ensino médio integrado à formação profissional. Segundo Oliveira (2004, p.4), o decreto “carrega um traço marcante: a suposta necessidade de adequação da escola, do ensino, às tendências mais recentes do mercado de trabalho (racionalização, flexibilidade, produtividade etc.)”

Em seu Art. 5º dispõe que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. [...]Esse documento proibiu que o ensino médio propiciasse também a formação técnica, regulamentando que o ensino técnico teria uma organização curricular e independente do ensino médio, ou seja, o anúncio de uma educação voltada a proporcionar a uns o conhecimento das ciências e da cultura e a outros, os conhecimentos do trabalho (KRÜGER, 2019, p.11).

A formação profissional brasileira, como expressão da divisão do trabalho[...] na Reforma instituída pelo Decreto 2.208/97, evidencia dois tipos de educação, cada uma destinada a formações distintas. Revela-se, pois, o caráter instrumentalista/productivista da Reforma com seu emblemático ideário de competências e habilidades de estar inserida numa perspectiva educativa mercadológica (OLIVEIRA, 2004, p. 10).

3 Decreto 5.154/04

Guimarães (2015, p.114) destaca que este decreto provocou mudanças importantes na educação profissional, alterando principalmente os currículos e cursos do ensino médio e técnico. Este autor também destacou que:

A edição do Decreto nº 5.154/04 resultou de uma disputa política iniciada na década de 1980, quando, em meio à luta pela universalização do sistema público e gratuito de educação, ganhou força a proposta de unificação do ensino propedêutico e do ensino profissional dentro do currículo da educação básica.

A preocupação com o papel da educação profissional na organização do ensino no Brasil está relacionada ao caráter dualista do nosso sistema educacional, que, como reflexo da divisão social do trabalho e da luta de classes, separa a formação de intelectuais (ensino propedêutico) da formação de trabalhadores manuais (ensino profissional),

reproduzindo na escola a forma de organização do processo de trabalho na sociedade capitalista.

4 Lei 11.892/2008

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresenta em seu artigo 7º, inciso I, o objetivo 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” (BRASIL, 2008, n.p.).

De acordo com as palavras de Reis (2015, p.49), a referida lei provocou diversas mudanças importantes, apresentando como finalidades, entre outras:

- finalidade de oferecer EPT em todos os níveis e modalidades;
- promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior;
- otimizar a infraestrutura básica;
- otimizar os quadros de pessoal; e
- aumentar os recursos de gestão.

A norma também enfatiza que os Institutos Federais se propõem a:

- realizar e estimular a pesquisa aplicada;
- a produção cultural;
- o empreendedorismo;
- o cooperativismo; e
- além de promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais.

5 Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico Institucional do IFPE

MISSÃO

Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade. (IFPE 2014-2018, p. 28).

FUNÇÃO SOCIAL

A função social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco é promover uma educação pública de qualidade, gratuita e transformadora. Para tanto, deve proporcionar condições igualitárias de êxito a todos os cidadãos que constituem a comunidade do IFPE, visando à inserção qualitativa no mundo socioambiental e profissional, fundamentado em valores que respeitem a formação, a ética, a diversidade, a dignidade humana e a cultura de paz. (IFPE 2014-2018, p.116).

6 Conceitos teóricos com citações de autores

Conceitos gerais

Para maior entendimento de diversos termos utilizados nas normas e propósitos deste trabalho, nós utilizamos citações de alguns autores que fundamentaram as discussões para a implementação do currículo integrado e da formação humana integral.

FORMAÇÃO INTEGRAL / OMNILATERAL: refere-se a um desenvolvimento total do ser humano em todas as dimensões da vida humana, ou seja, na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica e que nessa experiência formativa possam ser reveladas as potencialidades que cada sujeito possui. Para tanto, faz-se necessário que a formação profissional esteja articulada com a formação básica, a fim de que o estudante possa se apropriar dos conhecimentos e inserir-se, dignamente, na vida produtiva e na sociedade, permitindo possibilidades de inclusão e de participação na sociedade [...] (RAMOS, 2008, *apud* KRÜGE, 2019, p. 18).

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade (RAMOS, 2014b, p. 90, *apud* KRÜGE, 2019, p. 19).

CONTEXTUALIZAÇÃO: pressupõe, na perspectiva aqui trabalhada, a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69).

COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: Na perspectiva aqui assumida (marxista), a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, da emancipação (Idem, ibidem, p. 69).

7 Integração entre Ensino Médio e Profissional

Dando continuidade, para maior compreensão de termos específicos necessários, que possibilitem melhor entendimento da proposta educacional em que haja uma integração de conhecimentos da formação geral e da profissional, nos utilizamos de citações de estudiosos do tema, relacionadas abaixo.

NO CASO DA FORMAÇÃO INTEGRADA OU DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO, É QUE A EDUCAÇÃO GERAL SE TORNE PARTE INSEPARÁVEL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TODOS OS CAMPOS EM QUE SE DÁ A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO [...] (RAMOS, 2014B, P. 87).

[...] exige, além de recursos significativos para sua implementação, a preparação de profissionais com especificidade na educação profissional e, ao mesmo tempo, a colaboração dos profissionais da educação básica geral no sentido da integração curricular demandada (SCHEIBE; SILVA, 2013, p. 34, *apud* KRÜGER, 2019, p. 20).

O Ensino Médio Integrado pressupõe que a educação geral se torne inseparável da educação profissional e que a relação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos seja construída sob as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura (KRÜGER, 2019, p. 21).

8 Pressupostos para Formação Humana Integral

Nesta perspectiva, elencamos abaixo uma síntese de pressupostos orientados para que compõem os Projetos Político pedagógico das instituições, no propósito de construção de possibilidades de uma formação humana integral. Para este intento, destacamos do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (MEC, 2007, p. 55-57).

Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.

Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral.

Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.

Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.

Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.

Resgatar a escola como um lugar de memória.

9 Aproximações entre Antônio Gramsci e Paulo Freire

Devemos destacar que as teorias apresentadas por estes autores, apresentam muitas aproximações. Notadamente no campo da educação, há de se evidenciar termos que: relatam a necessária conscientização da classe trabalhadora; nas ações pedagógicas, que aconteçam discussões críticas da realidade; ações pedagógicas com o propósito de transformação social; como também sobre a formação docente.

“A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (Gramsci, 1982, p. 137).

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 1967, p. 97).

A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE, 1996, p. 25).

10 Considerações finais

Este pequeno e simples trabalho procurou disseminar ideias pouco discutidas e por poucos docentes nas instituições de trabalho. Atualmente, ainda há uma enorme ignorância com relação aos princípios, pressupostos e dificuldades para a implementação de integração de cursos, currículos e conteúdos, numa perspectiva de formação humana integrada.

Trabalho pequeno, porém, apresenta ousadia. É ousado porque procura manter o embate com a formação dual de educação, que é alimentada por um sistema das elites, que procuram se perpetuar na direção das vidas de todo ser humano. Então, esta ousadia tem como horizonte que a classe trabalhadora possa tomar os rumos de sua vida ontológica e histórica, por meio de sua prática nas relações de trabalho como as outras relações sociais.

Recomendações de leitura e vídeos

Documento Base da Educação
Profissional Técnica de Nível
Médio Integrada ao Ensino
Médio. Brasília: MEC, 2007



Trabalho como Princípio Educativo	Acácia Kuenzer: O trabalho como princípio educativo - YouTube Relação trabalho e educação - YouTube
Autonomia em Freire	O que é autonomia para Paulo Freire? - YouTube PEDAGOGIA DA AUTONOMIA PAULO FREIRE - YouTube
Ensino Integrado	Ensino Integrado, Politecnicidade, Omnilateralidade - Maria Ciavatta - PROFEPT 2020 - YouTube O QUE É ENSINO INTEGRADO, POLITECNIA E OMNILATERALIDADE? ProfEPT. - YouTube
Gramsci e a Educação	A Escola de Gramsci - Book Trailer - YouTube ED316A Aula 09 - Antonio Gramsci e a Educação: primeiras aproximações - YouTube

Referências

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRASIL. Decreto 2.208 de 17 de Abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: D2208 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Disponível em: D5154 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. MEC/SETEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: Microsoft Word - DOCUMENTO REFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA – (mec.gov.br) Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: L11892 (planalto.gov.br) . Acesso em 04 Jun 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. 2017. Disponível em: L13415 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2022.

DA SILVA, Marta Leandro; INÁCIO FILHO, Geraldo. Trajetória histórico-normativa das políticas curriculares da educação profissional técnica de nível médio: de 1996 a 2008. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 769, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação Como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

GUIMARÃES, Marlon da Costa. 10 anos do decreto N° 5.154/04 e o caso do Programa Dupla Escola. Marx e o Marxismo. **Revista do NIEP-Marx**, v. 3, n. 4, p. 113-126, 2015.

IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Pernambuco 2014 - 2018**. Recife – PE: 2015. Disponível em: pdi-completo-2014-2018.pdf (ifpe.edu.br). Acesso em: 15 jul. 2022.

KRÜGER, Rejane Schwartz **Ensino médio Integrado: concepções e fundamentos – um apoio para coordenadores de cursos**– 2019. Produto Educacional Mestrado (Dissertação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Charqueadas, Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Charqueadas, RS, 2019.

OLIVEIRA, Elenice Gomes de. A reforma e a contra-reforma da educação profissional brasileira. **Reunião Anual da ANPED**, v. 27, 2004.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.

REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. **A implementação da Lei 11.892/2008 no Instituto Federal de Goiás: atores, ideias e práticas**. Orientador: Bernardo Kipnis. 2015.104p. Dissertação (Mestrado – Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2015.

APÊNDICE B



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PERNAMBUCO

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus Olinda***

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

**PRÉ-PROJETO PARA A LINHA DE PESQUISA ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIAS
DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (EPT)**

QUADRO TESTE DO QUESTIONÁRIO DOCENTE

Quadro com questões do questionário teste para docentes.

<p>1- Faixa etária do/a professor(a):</p> <p><input type="checkbox"/> 20 a 29 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> 30 a 39 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> 40 a 49 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> 50 a 59 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> 60 ou mais.</p>
<p>2- Tempo de trabalho na Instituição (IFPE):</p> <p><input type="checkbox"/> Até 10 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> De 11 a 20 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> De 21 a 30 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 30 anos.</p>
<p>3- Qual sua formação (maior escolaridade)?</p> <p><input type="checkbox"/> Técnica;</p> <p><input type="checkbox"/> Graduação;</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização;</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado;</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado;</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-doutorado;</p> <p><input type="checkbox"/> Outras.</p>

4- Qual sua área de atuação (formação geral ou profissionalizante)?
5- Como professor(a) do curso de Edificações, você participa de algum processo de formação continuada voltada para o próprio curso? Sim/Não. Caso sim, como se dá o processo de formação?
6- No que se refere à estruturação e reestruturação do Plano Pedagógico de Curso de Edificações, você participa/participou desse processo? Sim/Não. Como se deu a participação?
7- Como docente, vinculado ao Ensino Médio Integrado do Curso de Edificações, relate experiências no que se refere ao/as: a) Esforço em aproximar conhecimentos universais e práticas profissionais, articulando a formação geral e a profissional, garantindo a práxis social. b) Dificuldades enfrentadas para compreender essa articulação.
8- Apresente proposições que possam aproximar esses dois campos do conhecimento na perspectiva de uma formação integrada, pensada nas dimensões da formação técnica, cultural e científica, visando garantir a formação de um sujeito/trabalhador autônomo.
9- Você teria interesse em participar de uma formação continuada, em que se discutisse a formação humana integrada , articulando as dimensões técnica, cultural e científica na formação do Técnico em Edificações? Sim / Não / Talvez
10- Deseja dar alguma contribuição para melhoria deste formulário?

Fonte: Do autor.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Participantes a partir dos 18 anos de idade)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI À FORMAÇÃO PROFISSIONAL AUTÔNOMA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**”. Para que você possa decidir se quer participar ou não, precisa conhecer os benefícios, os riscos e as consequências da sua participação.

Este é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tem esse nome porque você só deve aceitar participar desta pesquisa depois de ter lido e entendido este documento. Leia as informações com atenção e converse com o pesquisador responsável e com a equipe da pesquisa sobre quaisquer dúvidas que você tenha. Caso haja alguma palavra ou frase que você não entenda, converse com a pessoa responsável por obter este consentimento, para maiores explicações. Se você tiver dúvidas depois de ler as informações, deve entrar em contato com o pesquisador responsável.

Após receber todas as informações e todas as dúvidas forem esclarecidas, você poderá fornecer seu consentimento, rubricando e/ou assinando em todas as páginas deste Termo, em duas vias (uma ficará com o pesquisador responsável e a outra ficará com você, participante desta pesquisa), caso queira participar.

PROPÓSITO DA PESQUISA

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as contribuições de Gramsci, para o Ensino Médio Integrado na perspectiva da educação e trabalho, a partir da concepção de escola unitária. Como objetivos específicos, delimitamos: Analisar a construção do trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado, a partir da realidade de um curso técnico integrado de um instituto federal de ciência e tecnologia; investigar concepções de estudantes e docentes, acerca do trabalho como princípio educativo, a partir de experiências pedagógicas narradas; analisar as contribuições de documentos e atos normativos internos, acerca da formação humana integrada, tomando como referência o trabalho como princípio educativo; identificar, em que medida, as práticas pedagógicas aproximam os conhecimentos universais das práticas profissionais; e construir um Produto Educacional que corrobore a formação do trabalhador na perspectiva humana, científica e cultural, sendo o trabalho como princípio educativo seu direcionamento.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualitativa e ocorrerá em duas etapas. Na primeira, utilizaremos dois grupos (A e B). O primeiro, (grupo A), pretendemos que sua composição seja realizada com docentes do Instituto, com número máximo de 10 participantes, escolhidos através de sorteio aleatório, no qual estes participantes sejam da formação profissional. Pretendemos que os mesmos respondam a um questionário elaborado no google forms, sobre a metodologia das aulas. Para o segundo grupo (Grupo B), composto por estudantes dos dois últimos períodos do curso, a partir da relação de estudantes vinculados a estes períodos e que estejam cumprindo 70% ou mais dos componentes curriculares (disciplinas) do seu curso. Desta lista, sortearmos aleatoriamente 15 estudantes que responderão a um questionário semiestruturado. Na segunda etapa, dentre os questionários respondidos pelos estudantes, serão escolhidos três (3) para participarem da entrevista narrativa, a partir de suas histórias de vida. Para a análise,

utilizaremos a Técnica de Análise Temática, conforme Bardin (2011). Ressaltamos que a coleta de informações da primeira etapa ocorrerá via Google Forms (Google formulário) e a da segunda etapa através do Google Meet. O tempo destinado para a coleta será de até dois meses para a primeira etapa e até um mês para a segunda etapa.

BENEFÍCIOS

O benefício direto para o participante docente desta pesquisa será a ampliação dos seus conhecimentos enquanto profissional, a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, bem como a possibilidade de trazer novos conhecimentos para o campo da educação. Para o participante discente, será de refletir sobre sua a sua futura atuação profissional. O benefício para a comunidade científica será de ampliar os trabalhos e produtos educacionais para a área da Educação Profissional e a elaboração da dissertação discutindo a integração dos conhecimentos universais e profissionais na formação profissional e para aqueles que se interessarem pela temática. O benefício para a sociedade será de, a partir deste trabalho, contribuir com a formação de profissionais, críticos e reflexivos de seu papel na sociedade.

RISCOS

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por envolver questionário e a entrevista semiestruturada. O/A participante poderá sentir algum tipo de constrangimento ou alguma dificuldade ao acessar as plataformas virtuais que utilizaremos. Caso isso aconteça, poderá não responder ao solicitado ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Poderá também solicitar esclarecimentos do pesquisador.

CUSTOS

O/A participante não terá despesas e nem será remunerado/a pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano durante a pesquisa será garantida a indenização.

CONFIDENCIALIDADE

Reforçamos que todos os dados dos/as participantes serão mantidos em sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa serão preservadas de acordo com as normas presentes no Ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24/02/2021. Ainda ressaltamos a importância de o/a participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico, para eventuais dúvidas.

O/A participante poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Para manter o sigilo na pesquisa, os/as participantes serão identificados por nomes fictícios. Informamos que mesmo que esta pesquisa seja utilizada para propósito de divulgação e/ou publicação científica, sua identidade permanecerá em segredo.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

Será garantida a plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou

penalização alguma, conforme a Resolução CNS 466 de 2012, Artigo IV.3 item d.

Informamos aos participantes que caso decidam interromper sua participação na pesquisa, o pesquisador deverá ser comunicado e a coleta de dados relativos à pesquisa será imediatamente interrompida e seus dados excluídos.

ACESSO AOS RESULTADOS DA PESQUISA

O/A participante poderá ter acesso a qualquer resultado relacionado à pesquisa. Se tiver interesse, poderá também receber uma cópia da pesquisa.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTOS

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi explicado de forma clara e objetiva. O pesquisador se coloca à disposição para responder às eventuais perguntas sempre que o/a participante tiver novas dúvidas.

É garantido ao participante o acesso, em qualquer etapa da pesquisa, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas e inclusive para tomar conhecimento dos resultados da pesquisa: Neste caso, por favor, ligue para a Ricardo de Paiva Tenório, no telefone: 81 98556-6536 no horário das 8:00 às 17:00h ou entre em contato via e-mail (ricpt@outlook.com).

Informamos ao participante que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP) do Centro Universitário Brasileiro - UNIBRA. Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com o CEP, que objetiva defender os interesses dos/as participantes da pesquisa, respeitando seus direitos e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa desde que atenda às condutas éticas. O CEP-Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA está situado à Rua Padre Inglês, 356, Campus III, 1º andar, Boa Vista, Recife-PE, 50.050-230, telefone: (81) 3036-0001, E-mail: comitedeetica@grupounibra.com

O Termo está sendo elaborado em duas vias, sendo que uma via ficará com o/a participante e a outra será arquivada com os pesquisadores responsáveis.

CONSENTIMENTO

A pesquisa acontecerá na modalidade *on-line*. Informamos que será disponibilizada a via do termo ao participante para que fique ciente de como acontecerá a coleta e a pesquisa. Informamos ainda que essa via será enviada de forma individual para o endereço eletrônico dos/as participantes.

Como a coleta das informações acontecerá de forma *on-line*, o/a participante poderá utilizar sua assinatura digital para preencher o campo de assinatura que consta neste TCLE. Caso o/a participante não tenha acesso a sua assinatura digital, deverá imprimir, assinar e enviar de volta para o responsável por esta pesquisa via e-mail.

Li as informações acima e entendi o propósito do estudo. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, os riscos, os benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Entendi também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados e que minhas dúvidas serão explicadas a qualquer tempo.

Entendo que meu nome não será publicado e será assegurado o meu anonimato.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e sei que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o andamento da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Eu, por intermédio deste,

() CONCORDO, dou meu consentimento para participar desta pesquisa.

() NÃO CONCORDO, não dou meu consentimento para participar desta pesquisa.

Nome e Assinatura do/a participante da pesquisa

____/____/_____
Data

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes desta pesquisa ao participante da pesquisa acima.

Nome e Assinatura do Responsável pela Obtenção do Termo

____/____/_____
Data

Rubrica do Participante da Pesquisa

Rubrica do Pesquisador

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores de 12 anos e menores de 18 anos).

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI À FORMAÇÃO PROFISSIONAL AUTÔNOMA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, realizada por Ricardo de Paiva Tenório, fone: (81) 98556-6536. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Nesta pesquisa pretendemos compreender as contribuições de Gramsci, para o Ensino Médio Integrado na perspectiva da educação e trabalho, a partir da concepção de escola unitária; analisar a construção do trabalho como princípio educativo; investigar concepções de estudantes e docentes, acerca do trabalho como princípio educativo, a partir de experiências pedagógicas narradas; identificar, em que medida, as práticas pedagógicas aproximam os conhecimentos universais das práticas profissionais; e construir um Produto Educacional que corrobore a formação do trabalhador na perspectiva humana, científica e cultural, sendo o trabalho como princípio educativo seu direcionamento.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm menos de 18 anos de idade. A pesquisa será feita através da internet ou na escola onde estudam, onde, os adolescentes sorteados irão responder questionário e parte destes participarão de entrevista. Para isso, será usado recursos digitais para o questionário e para a gravação (se estivermos ainda na pandemia) e/ou questionário físico (papel) e um gravador (podendo ter contatos) e ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer riscos de sigilo, algum incômodo ou constrangimento. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como benefícios como: para o participante discente, será de refletir sobre sua a sua futura atuação profissional; o benefício para a comunidade científica será de ampliar os trabalhos e produtos educacionais para a área da Educação Profissional e a elaboração da dissertação discutindo a integração dos conhecimentos universais e profissionais na formação profissional e para aqueles que se interessarem pela temática. O benefício para a sociedade será de, a partir deste trabalho, contribuir com a formação de profissionais, críticos e reflexivos de seu papel na sociedade.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em artigo(s) e dissertação, mas sem identificar a(o)s adolescentes que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI À FORMAÇÃO PROFISSIONAL AUTÔNOMA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.
Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de ____ de ____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE E

PESQUISA PEDAGÓGICA

Prezados/as docentes, eu, **Ricardo de Paiva Tenório**, docente do Campus Recife e sob orientação da professora Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa, venho por meio deste convidá-los/as a participar através de um questionário (**abaixo**), da pesquisa intitulada: **CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI À FORMAÇÃO PROFISSIONAL AUTÔNOMA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO**, cujo objetivo é: Compreender as contribuições de Gramsci para o Ensino Médio Integrado, na perspectiva da educação e trabalho, a partir da concepção de trabalho como princípio educativo. O estudo faz parte do **Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação profissional e Tecnológica -ProfEPT (Campus Olinda)**.

Acreditamos que o estudo beneficiará a prática pedagógica dos docentes, pesquisadores e conseqüentemente os discentes, na compreensão e disseminação de aulas que integrem o conhecimento geral com o profissional. Ressalto ainda que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 5.159.120 Dessa forma, garantimos o sigilo, privacidade e confidencialidade das respostas e informações em quaisquer fases da pesquisa.

Sua participação é muitíssima importante para nós.

Muito grato pela atenção,

Ricardo de Paiva Tenório.

QUESTIONÁRIO / DOCENTE

1. Faixa etária do/a professor(a):
 - 20 a 29 anos;
 - 30 a 39 anos;
 - 40 a 49 anos;
 - 50 a 59 anos;
 - 60 ou mais.
2. Tempo de trabalho na Instituição (IFPE):
 - Até 10 anos;
 - De 11 a 20 anos;
 - De 21 a 30 anos;
 - Mais de 30 anos.
3. Qual sua formação (maior escolaridade)?
 - Técnica;
 - Graduação;

- () Especialização;
 - () Mestrado;
 - () Doutorado;
 - () Pós-doutorado;
 - () Outras.
4. Qual sua área de atuação (formação geral ou profissionalizante)?
5. Como professor(a) do curso de Edificações, você participa de algum processo de formação continuada voltada para o próprio curso?
Sim / Não. Caso sim, como se dá o processo de formação?
6. No que se refere à estruturação e reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso de Edificações, atual, você participa/participou desse processo?
Sim/Não. Como se deu a participação?
7. Como docente, vinculado ao Ensino Médio Integrado do Curso de Edificações, relate experiência(s) da sua prática pedagógica que aponte para o esforço de aproximar teoria e prática; conhecimentos gerais e conhecimentos específicos:
8. Na experiência(s) relatada anteriormente você enfrentou alguma dificuldade em tentar garantir tal aproximação? Se sim, qual(is)?
9. Você teria interesse em participar de uma formação continuada, em que se discutisse a **formação humana integrada**, articulando as dimensões **técnica, cultural e científica** na formação do Técnico em Edificações? Sim / Não / Talvez.
10. Como docente de um **curso técnico integrado ao ensino médio**, quais as sugestões feitas por você para que essa integração aconteça na perspectiva da construção de uma consciência crítica?

AGRADECIMENTOS

É de uma imensa satisfação a sua participação na nossa pesquisa. Dentre as diversas etapas da mesma, este é um ponto crucial e relevante para a nossa construção de novos conhecimentos para a sociedade.

Quaisquer dúvidas, favor fazer contato com os e-mails: ricpt@outlook.com ou ricardotenorio@recife.ifpe.edu.br

APÊNDICE F
QUADRO COM RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DOCENTE

	A	B	C	D
1	40 a 49 anos	60 ou mais	50 a 59 anos	60 ou mais
2	De 11 a 20 anos	De 21 a 30 anos	De 11 a 20 anos	Mais de 30 anos.
3	Mestrado	Mestrado	Mestrado.	Mestrado.
4	Engenheiro Civil	Profissionalizante	Engenheira Agrônoma	Engenheiro Civil
5	Não	Não participo	No momento, não.	Acho que sim, uma vez que trabalhei no curso como administrativo, como professor e coordenador de laboratórios e coordenador do curso. Participei ativamente de pelo menos três processos de reformulação, com discussões sobre a estrutura do curso, sua Matriz Curricular, ementas de disciplinas, revisão de bibliografias, estrutura física de salas de aulas e laboratórios, compras e montagem de equipamentos e laboratórios, etc. Participamos de semanas técnicas e atividades de pesquisa e extensão no âmbito do curso de Edificações, acompanhamentos e estágios e monitorias.
6	Sim. Na atualização de: conteúdos, referências bibliográficas, carga horária, visando a inserção desses alunos no mercado de trabalho.	Não participei	Sim, através de reuniões no Departamento, com alguns professores da área discutimos a importância de algumas disciplinas para o curso; em especial, a disciplina de topografia. Analisamos o conteúdo ministrado; se estava condizente com a necessidade do mercado.	Sim, tanto como professor trabalhando na atualização de ementas, conteúdos, bibliografias, etc.; e como Coordenador do curso, coordenando o processo de atualização do PCC.
7	A disciplina do curso na qual ministro aulas (disciplina de topografia), permite de forma espontânea esse esforço de aproximar teoria e prática. A referida disciplina exige prática de manuseio de equipamentos	Nos Cursos que leciono usamos bastante matemática e fenômenos físicos ensinados na parte de formação geral. Como exemplo, usamos equações polinômios de segundo grau para encontrar a base de uma fundação sapata. Então, durante a aula de cálculo da base de uma sapata é mostrado que o resultado advém de uma equação polinomial de segundo grau e é lembrado aos	Em relação a disciplina de Topografia, a teoria e a prática andam juntas. A carga horária de aulas práticas chega a superar a das aulas teóricas. Nesta disciplina necessitamos, principalmente, do conhecimento/bom embasamento do aluno, no que se refere, a disciplina da matemática e desenho. Já nos relatórios de estágio obrigatório;	Acho que cada docente cria uma metodologia que ele acha mais apropriada, apesar de constar um modelo no projeto do curso. De minha parte gosto de trabalhar conteúdos e aulas práticas e agregar atividades de extensão como palestras, seminários e atividades de pesquisa pois acho que motiva o aprendizado.

	A	B	C	D
	específicos. Nesse sentido, temos aulas teóricas ministradas em sala de aula, bem como aulas práticas desenvolvidas no entorno do ifpe. Essas aulas permitem aos alunos aplicarem na prática os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula. Para essa disciplina é exigido do aluno conhecimento básico de geometria e matemática.	estudantes como encontrar as raízes (duas, neste caso) usando o que eles aprenderam. A dificuldade é usar um novo nome para a variável independente, que comumente é usada o x ($ax^2+bx+c=0$ ou $Ax^2+Bx +C = 0$). Na disciplina, a nossa variável independente chamamos de b , que é o menor lado de uma sapata retangular. Isso gera inicialmente uma dificuldade de entendimento mas, ao final, creio que serve para um melhor entendimento de como funciona as equações e funções independente da nomenclatura. Os estudantes aprendem que os zeros da função de segundo grau têm aplicação prática em projetos de engenharia de fundação (no nosso caso, um dos zeros da função será o lado da sapata e a equação fica $Ab^2 +Bb+ C =0$)	nota-se uma grande necessidade de melhorar o português, visto que, um número considerável de alunos apresentou dificuldade em redigir utilizando o verbo na pessoa e no tempo correto.	
8	Não. Muito pelo contrário, a disciplina favorece essa aproximação da teoria à prática.	Sim. A maioria dos estudantes não percebem que a variável independente na equação $Ab^2+BB + C = 0$ é b porque, creio eu, eles estão acostumados a usar x ou y como variável independente.	Sim, no que se refere a quantidade e qualidade dos equipamentos de laboratório, pois estes garantem que aulas práticas possam ocorrer. O número atual é insuficiente, a manutenção e compra se faz necessário com mais frequência.	Pronto, tive dificuldades quando tentava fazer visitas técnicas devido a problemas operacionais (quebras de ônibus) e administrativos (o ônibus ficou a disposição da direção para outras atividades mesmo que eu tivesse marcado e a empresa me aguardasse com os alunos e acabava dando desculpas às empresas).
9	Talvez.	Sim	Sim.	Talvez, uma vez que estou amadurecendo minha aposentadoria por discordar das mudanças no organograma da escola, acabando os departamentos acadêmicos específicos das áreas, jogando muita responsa nos coordenadores de cursos, reduzindo também os quadros administrativos, que provocaram incertezas no funcionamento de nosso curso. Faltou ouvir os professores.
10	Estimular nos alunos a	Seria interessante para o/a estudante que os	Creio que deveria haver uma maior	Acho tem vários pontos que poderíamos atuar:

	A	B	C	D
	<p>consciência crítica em todas as disciplinas cursadas no curso, favorecendo a discussão em sala de aula. Favorecer a realização de palestras, visitas técnicas com o intuito de fortalecer essa “construção”.</p>	<p>ensinamentos de um assunto de uma matéria fossem apresentados de forma que a teoria estivesse imediatamente aplicada aos casos práticos que seriam vistos na parte profissional. Assim, uma função poderia ser aprendida, considerando seu comportamento gráfico, seus limites, seus zeros (se tivessem) e sua imagem que é tarefa do/a professor/a de matemática e ao mesmo momento ser apresentado seu uso como um fenômeno físico ou problema de Engenharia, que seria tarefa do/a professor/a da parte profissional</p>	<p>aproximação/integração entre os professores das áreas técnicas e os da formação geral; talvez, através de encontros periódicos entre os departamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - seria a volta de reuniões com alunos e representantes de turmas, que existiam no meu tempo de coordenador; - trazer o corpo docente para debates sobre o assunto com as coordenações pedagógicas e a pedagogia, no sentido não apenas de cobrar resultados como acontece hoje, mas de analisar nosso trabalho, dando espaço para os professores e também alunos conversarem. Alguns colegas podem não gostar, mas a gente pode trabalhar com os demais. Se ninguém tentar, não acontece; - trazer palestras e oficinas de atividades coletivas sensoriais que ajudem a professores, funcionários e alunos a relaxar e refletir.