

INSTITUTO FEDERAL GOIANO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

LUIZ MÁRIO LOPES CARDOSO

**O ELO ENTRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS COMPONENTES
CURRICULARES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTEGRADORAS**

CERES-GO

2023

LUIZ MÁRIO LOPES CARDOSO

**O ELO ENTRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS COMPONENTES
CURRICULARES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTEGRADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – campus Ceres, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dra. Emmanuela Ferreira de Lima.

Coorientador: Prof. Dr. Matias Noll.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em EPT.

CERES-GO

2023

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

CC268e Cardoso , Luiz Mário Lopes Cardoso
O ELO ENTRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS
COMPONENTES CURRICULARES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS / Luiz Mário Lopes
Cardoso Cardoso ; orientadora Emmanuela Ferreira de
Lima Lima ; co-orientadora Matias Noll Noll. --
Ceres, 2023.
196 p.

Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação
Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal
Goiano, Campus Ceres, 2023.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Práticas
Pedagógicas Integradoras. 3. Integração Curricular. 4.
Educação Profissional Integrada. I. Lima , Emmanuela
Ferreira de Lima , orient. II. Noll, Matias Noll ,
co-orient. III. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

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

Identificação da Produção Técnico-Científica

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

Nome Completo do Autor: Luiz Mário Lopes Cardoso; Dra. Emmanuela Ferreira de Lima
Matrícula: 20211043310181

Título do Trabalho: O ELO ENTRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS COMPONENTES CURRICULARES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: **Não** Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: __/__/__

O documento está sujeito a registro de patente? Sim **Não**

O documento pode vir a ser publicado como livro? **Sim** Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

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

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

Ceres, 28/03/2023.



Luiz Mário Lopes Cardoso

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 5/2023 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

O ELO ENTRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS COMPONENTES CURRICULARES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

Autor: Luiz Mário Lopes Cardoso
Orientador: Profa. Dra. Emmanuela Ferreira de Lima
Coorientador: Matias Noll

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

APROVADO, em 10 de março de 2023.

Prof^a. Dra. Emmanuela Ferreira de Lima
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal da Paraíba

Prof^a. Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo
Avaliadora interna
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Prof. Dr. Marcos de Moraes Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Prof^a. Dra. Maria Das Graças Cleophas Porto
Avaliadora Externa
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof^a. Dra Vera Lúcia Alves Mendes Paganini
Avaliadora Externa
Universidade Estadual de Goiás

Documento assinado e eletronicamente por:

- Vera Lúcia Alves Mendes Paganini, Vera Lúcia Alves Mendes Paganini - Professor Avaliador de Banca - Ueg (01112580000171), em 28/03/2023 11:19:34.
- Marcos de Moraes Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 27/03/2023 15:57:56.
- Maria das Graças Cleophas Porto, Maria das Graças Cleophas Porto - Professor Avaliador de Banca - Unidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) (11806279000133), em 22/03/2023 11:55:16.
- Mirelle Amaral de São Bernardo, COORDENADOR DE CURSO - FUC1 - CCPROTEPT-, em 10/03/2023 17:49:41.
- Emmanuela Ferreira de Lima, Emmanuela Ferreira de Lima - Outros - Instituto Federal da Paraíba (10763898000175), em 10/03/2023 17:47:24.

Este documento foi emitido pelo SÚAP em 22/02/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 468793
Código de Autenticação: 0efc141e28





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 4/2023 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

GUIA PEDAGÓGICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS Contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica

Autor: Luiz Mário Lopes Cardoso

Coorientador: Matias Noll

Orientadora: Emmanuela Ferreira de Lima

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 10 de março de 2023.

Prof^a. Dra. Emmanuela Ferreira de Lima
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal da Paraíba

Prof^a Mirelle Amaral de Sao Bernardo
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Prof. Dr. Marcos de Moraes de Souza
Avaliador Interno

Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Prof^a. Dra. Maria Das Graças Cleophas Porto
Avaliadora Externa
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof^a. Dra Vera Lúcia Alves Mendes Paganini
Avaliadora Externa

Universidade Estadual de Goiás

Documento assinado e eletronicamente por:

- Marcos de Moraes Souza, PROFESSOR EM BÁSICO TECNOLÓGICO, em 20/03/2023 21:04:39.
- Mirelle Amaral de Sao Bernardo, COORDENADOR(A) DE CURSO - FUC1 - CCPROFEPT, em 26/03/2023 21:16:48.
- Vera Lúcia Alves Mendes Paganini, Vera Lúcia Alves Mendes Paganini - Professor Avaliador de Banca - Uig (0113280000171), em 10/03/2023 18:08:42.
- Maria das Graças Cleophas Porto, Maria das Graças Cleophas Porto - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) (11806275000133), em 10/03/2023 17:47:52.
- Emmanuela Ferreira de Lima, Emmanuela Ferreira de Lima - Outros - Instituto Federal da Paraíba (10783898000175), em 10/03/2023 17:43:47.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/02/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 468941
Código de Autenticação: 609501421d



Dedico esta dissertação,

A Deus, aos meus orientadores, aos docentes e aos meus colegas de turma do ProfEPT. Mesmo à distância, tivemos o privilégio da convivência, do compartilhamento e da aprendizagem ao longo desta jornada acadêmica. A todos os meus familiares e, de forma muito especial, às duas mulheres da minha vida, minha esposa, Renata, e a minha filha, Laurinha, que sempre estiveram e estão ao meu lado, aceitando generosamente minhas ausências e fazendo até sacrifícios para a conclusão deste mestrado e das minhas produções acadêmicas. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos ao IFGoiano, campus Ceres/GO, pela excelência no ensino oferecido e por ter colocado à nossa disposição toda uma equipe de docentes e administrativos que, além de elevada competência acadêmica e técnica, são pessoas generosas e acolhedoras. Ratifico os meus agradecimentos a essa inestimável Instituição de Ensino pelo seu rigor acadêmico, pela receptividade e por acreditar sempre nos seus discentes. Na condição de estudante, senti-me acolhido integralmente durante esse período do mestrado.

Agradeço a todos os meus docentes do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, que, no decorrer desses dois anos, contribuíram sobremaneira com a minha formação acadêmica por meio de suas aulas e orientações irrepreensíveis. Obrigado, mestres, que os vossos caminhos sejam sempre iluminados pela sapiência e clarividência.

Congratulo os meus colegas da 2ª Turma/2021 do ProfEPT do IFGoiano, campus Ceres, pela oportunidade de estarmos juntos neste mestrado. De maneira especial: Heloísia e Luciana, com quem, nesse período, partilhamos muitos momentos de estudo, leitura, produção acadêmica e aprendizagens. Obrigado, prezadas colegas, pelo altruísmo e pela parceria tão profícua.

Agradeço imensamente às professoras Dra. Vera Lúcia Alves Mendes Paganini, Maria das Graças Cleophas Porto e à professora Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo, por ter aceitado gentilmente fazer parte da nossa banca examinadora. Que sorte a minha ter um trio de mulheres tão capacitadas e que deram tantas contribuições eminentes para o aprimoramento desta dissertação. Decerto, foi uma grande honra contar com as vossas presenças na banca examinadora.

Agradeço efusivamente à Professora Dra. Emmanuela Ferreira de Lima e ao Professor Dr. Matias Noll, que, para além das aulas ministradas de forma magistral na disciplina Metodologia de Pesquisa, aceitaram o enorme desafio de me orientar em meu primeiro mestrado, depois de uma vida dedicada à prática do ensino, distante do mundo acadêmico. Agradeço-lhes imensamente pela disponibilidade, pelo incentivo, pelo apoio, pela paciência, pelas contribuições valiosas e, acima de tudo, por enxergar em mim potencialidades que eu mesmo desconhecia. Gratidão!

Por fim, agradeço à minha amada esposa, Renata, que sempre me incentivou, orientou e apoiou em todos os momentos, desde a preparação para entrar no mestrado até a minha defesa. Não poderia deixar de mencionar a minha querida filha, Laura, que, com apenas 3

aninhos, dizia-me: “papai, agora é hora de você estudar”, ou “papai, brinca comigo”, um amor maior do mundo. Aos meus dois amores, digo-lhes: AMO VOCÊS, Obrigadoooooooo!!!

RESUMO

As Práticas Pedagógicas Integradoras (PPIs) guiam o método de ensino e aprendizagem por meio de atuações contextualizadas, problematizadoras e interdisciplinares, integrando teoria e prática para a assimilação dos saberes em sua totalidade, ou aproximando e relacionando-os com a realidade concreta. Parte-se do pressuposto de que as PPIs, nos componentes curriculares, alicerçadas pelo currículo integrado do Ensino Médio Integrado (EMI) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), precisam ser fortalecidas no planejamento e na execução por parte dos professores para se consolidar dentro do projeto pedagógico numa perspectiva de formação por inteiro do estudante. Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo geral compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI à Educação Profissional Técnica no Curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, Jussara-GO. Tendo aporte teórico as bases conceituais e teóricas da EPT, do EMI, da Pedagogia Histórico-Crítica e das PPIs. O percurso metodológico se concentra numa abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Para a coleta de dados, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, por meio de questionários aplicados e, por fim, a elaboração do produto educacional. Para a realização da pesquisa, selecionaram-se dez docentes, três profissionais do grupo gestor e dez estudantes. A escolha do grupo gestor e dos estudantes tem por objetivo comparar as suas respostas com a dos docentes em relação à pergunta-problema. No processo de análise de dados, usou-se a triangulação de dados. Os resultados revelaram, dentre outras perspectivas, que os docentes possuem uma boa compreensão do uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI e conceituam como sendo práticas, que possibilitam o trabalho docente de forma integral e integrada. Conclui-se que, embora tenham bom conhecimento sobre os princípios orientadores das PPIs e do EMI, os docentes enfrentam dificuldades em colocar em prática ações integradoras que possibilitem a integração dos componentes curriculares. A pesquisa aponta a necessidade de formação para docentes, observando que estas práticas darão amparos significativos ao fortalecimento desse fazer pedagógico, integrado ao projeto social, pedagógico e político da escola. Sendo assim, o trabalho com as PPIs nos componentes curriculares torna-se fundamental para efetivar o EMI numa concepção de formação integral e politécnica dos estudantes. Como produto educacional da pesquisa, elaborou-se um Guia Teórico com o propósito de subsidiar os docentes nos cursos de formação e implementação das PPIs no EMI.

Palavras-chaves: Educação Profissional e Tecnológica. Práticas Pedagógicas Integradoras. Integração Curricular. Educação Profissional Integrada.

ABSTRACT

The Integrating Pedagogical Practices (IPPs) guide the teaching and learning methods through contextualized, questioning, interdisciplinary actions, integrating theory and practice for the assimilation of knowledge in its entirety, or combining and relating them with concrete reality. The premise is that IPPs on curricular components, anchored by the Integrated High School (IHS) integrated curriculum in Technical Professional Education (TPE) need to be strengthened in the teacher's planning and execution in order to be consolidated within the pedagogical project in the perspective of the student's integral formation. Therefore, the general goal of this research is to assess the contributions of integrating pedagogical practices in the curricular components of IHS to TPE in the Computer Technician course at Jandira Ponciano dos Passos State School, in Jussara-GO, under the guise of integral formation. Having theoretical the conceptual and theoretical basis of TPE, IHS, Historical-Critical Pedagogy and IPPs. The methodological path employed in the research is focused in a case-study qualitative approach. For the data collection, bibliographic research and field research through applied questionnaires were used and, finally, an educational product was elaborated. To conduct the research, ten teachers, three members of management and ten students from were selected. The participating teachers teach in the general and specific fields of the second grade of High School Integrated to Technical Professional Education – Computer Science. The selected students are enrolled in that same course. For the data analysis, a triangulation of data was used. The results show, among other perspectives, that teachers possess a good understanding of the use of IPPs in IHS curricular components and conceptualize them as practices that enable their work in an integral and integrated way. It is therefore concluded that, although they have a good deal of knowledge about the guiding principles of the IPPs and IHS, the teachers face difficulties in putting into practice the integrating practices that enable the integration of curricular components. Thus, the research points to the need for the teacher's training, observing that these practices will significantly help to strengthen the pedagogical work integrated to the school's social, pedagogical and political project. Therefore, the work with IPPs in the curricular components becomes essential to put into effect the IHS in a conception of integral and polytechnic formation of the students. As the educational product from the research, a Pedagogical Guide was elaborated with the purpose to support teachers in their training and implementation of IPPs in IHS courses.

Key words: Professional and Technological Education. Integrating Pedagogical Practices. Curricular Integration. Integrated Professional Education.

LISTA DE FIGURAS, QUADRO E TABELAS

Figura 1 — Articulação entre os níveis de ensino, segundo as “leis orgânicas” de 1942-1946	32
Figura 2 — Articulação entre os níveis de ensino, segundo a LDB de 1961	35
Figura 3 — Ensino Médio – Lei nº 5692/71. Instituiu a profissionalização compulsória para	36
Figura 4 — A reestruturação do Ensino Médio e Profissional, de acordo com a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 2208/97	38
Figura 5 — Dimensão ontológica da didática histórico-crítica.....	68
Quadro 1 — Concepções das teorias crítico-reprodutivistas	60
Quadro 2 — Concepções e tendências das teorias não críticas e suas manifestações na prática pedagógica escolar.....	61
Quadro 3 — A didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.....	64
Quadro 4 — Guia temático de análise/docentes	77
Quadro 5 — Guia temático de análise/estudantes.....	77
Quadro 6 — Temática e descrição dos principais conceitos das bases teóricas da pesquisa	78
Quadro 7 — Questionário que avaliou o produto educacional	97
Tabela 1 — Perfil de formação acadêmico e tempo de atuação dos servidores docentes da unidade escolar da pesquisa em 2022.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

EMI – Ensino Médio Integrado

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

GT – Grupo de Trabalho

IF Goiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PE – Produto Educacional

PPP – Projeto Pedagógico-Pedagógico

PPPs – Práticas Pedagógicas Integradoras

PC-CTI – Plano de Curso – Curso Técnico em Informática

ProfEPT - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Seduc – Secretaria de Estado da Educação

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Problema de pesquisa	22
1.2 Justificativa para estudo do tema	23
1.3 Objetivo.....	24
<i>1.3.1 Objetivo geral</i>	<i>24</i>
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i>	<i>24</i>
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 A educação profissional no Brasil nos diversos contextos históricos	25
<i>2.1.1 Período Colonial (1500 – 1822).....</i>	<i>25</i>
<i>2.1.2 Período Imperial (1822 – 1889).....</i>	<i>28</i>
<i>2.1.3 A Educação Profissional na Primeira República (1889-1930)</i>	<i>30</i>
<i>2.1.4 Era Vargas (1930-1945).....</i>	<i>31</i>
<i>2.1.5 A Educação Profissional de 1945 a 1985</i>	<i>34</i>
<i>2.1.6 A Educação Profissional de 1985 a 2008: transcurso da democratização</i>	<i>37</i>
2.2 A dualidade na EPT e na educação e o trabalho como princípio educativo	39
2.3 Ensino Médio Integrado: limites e possibilidade para a superação da dualidade da educação profissional	41
2.4 Práticas Pedagógicas Integradoras e o ensino das disciplinas	46
2.5 Práticas Pedagógicas Integradoras: à luz das principais tendências pedagógicas no Brasil e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)	55
<i>2.5.1 A origem do processo formal de educação e seu percurso histórico</i>	<i>55</i>
<i>2.5.2 As principais tendências pedagógicas no Brasil.....</i>	<i>58</i>
<i>2.5.3 Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática em sala de aula</i>	<i>64</i>
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
3.1 Contextualização da pesquisa	71

3.2	Tipo de pesquisa: estudo de caso	71
3.3	Local do estudo e participantes da pesquisa	72
3.4	Procedimentos de coleta	75
3.4.1	<i>Validação do questionário</i>	76
3.4.2	<i>Análise de dados</i>	76
3.5	Aspectos éticos	79
4	ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO	82
4.1	Perfil dos participantes da pesquisa	82
4.1.1	<i>Perfil dos docentes e grupo gestor</i>	82
4.1.2	<i>Perfil dos estudantes</i>	84
4.2	Percepções do Ensino Médio Integrado	85
4.3	Práticas Pedagógicas Integradoras	87
5	PRODUTO EDUCACIONAL	93
5.1	Elaboração do Produto Educacional	93
5.1.1	<i>Validação do produto</i>	94
5.2	Descrição do produto educacional	95
5.3	Avaliação do Produto Educacional	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A – O QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA	110
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES	112
	APÊNDICE C – CARTA CONVITE	114
	APÊNDICE D - TERMO DE ACEITE	115
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – PAIS/RESPONSÁVEIS)	116
	APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE – ESTUDANTES/ MENORES)	121

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE– DOCENTES E GRUPO GESTOR)	126
APÊNDICE H – TERMO DE COMPROMISSO	131
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	132
APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL	134
ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	182
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).....	183

APRESENTAÇÃO

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica (Homo faber), pelas atividades utilitaristas (Homo economicus), pelas necessidades obrigatórias (Homo prosaicus). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas:

*sapiens e demens (sábio e louco)
faber e ludens (trabalhador e lúdico)
empiricus e imaginarius (empírico e imaginário)
economicus e consumans (econômico e consumista)
prosaicus e poeticus (prosaico e poético)
(MORIN, 2002, p. 58)*

Ao longo da minha jornada acadêmica e profissional, os conceitos sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foram-me apresentados, de certa forma fragmentados, visto haver o entendimento de que o objetivo principal do Ensino Profissionalizante era o mercado de trabalho. Na verdade, a minha formação é fruto desse modelo segmentado, sendo que, em 1985, iniciei o 2º grau de forma compulsória no Colégio Estadual Dom Bosco, no município de Jussara-GO. Ainda que a Lei nº 7.044/82 já houvesse extinguido a obrigatoriedade, ninguém me orientou sobre isso. Assim, fui matriculado automaticamente no ensino técnico em contabilidade. A propósito, rememorando a minha formação profissionalizante, percebe-se que ela não atendia nem ao mercado de trabalho, nem à formação geral. Não era assunto em pauta, aliás. Era uma formação extremamente tênue e desconexa com a prática social. Diante desse contexto, tal educação sempre me inquietou, fazendo brotar o interesse por essa linha de pesquisa sobre as percepções dos docentes e o uso das Práticas Pedagógicas Integradoras (PPIs) nos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado (EMI) do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos (Jussara-GO): um estudo de caso, no campo pessoal. O intento da pesquisa é contribuir com a discussão e compreensão da educação no Brasil, mais especificamente, o Ensino Profissional. Daí a convergência em propor a experimentação das PPIs em sala de aula para proporcionar a formação integral a todos os estudantes brasileiros, independente da sua origem social.

No campo profissional, a determinação de pesquisar sobre o Ensino Profissional surgiu das minhas inquietações enquanto servidor de carreira da Secretaria Estadual da Educação de Goiás, desde 1999. Com atuação de subsecretário regional de Educação de Jussara-GO, de diretor escolar por um período de 18 anos, de professor de Matemática de 1994 até a presente data, ou seja, em 27 anos de atuação na educação, em que vivenciei e

vivencio algumas vulnerabilidades na Educação Profissional na rede pública estadual – vulnerabilidades como ausência de estudo que aprofunde essa modalidade de ensino numa concepção integrada e de formação integral e politécnica, tendo as PPIs como parâmetro de ações pedagógicas. Com isso, os docentes encontram muita dificuldade em executar uma prática integradora em sala de aula.

No meu decurso profissional, prevaleceu um modelo de ensino fragmentado e dividido, ocasionado por uma educação livresca, bancária, tradicional, tendo como finalidade apenas a formação para o mercado de trabalho, não fazendo a relação com o mundo do trabalho e a formação omnilateral. Nota-se a ausência de formação dos docentes relacionada ao EMI com práticas pedagógicas numa linha integradora e de formação integral.

Observa-se que ainda hoje, apesar de decorridos tantos anos, o que ocorre, na maior parte das vezes, são ações pedagógicas isoladas nas quais impera o trabalho monodisciplinar, não valorizando o contexto do estudante e com direcionamento apenas na teoria, desconectadas com a prática, ou vice-versa. A proposta deste estudo é que a prática seja iluminada pela teoria e as duas caminhem lado a lado, valorizando a realidade do estudante. Portanto, estes foram fatores determinantes e estimulantes para pesquisar a temática: as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos (Jussara-GO): um estudo de caso, de cunho profissional.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integrado (EMI) está, de modo direto relacionado à formação integral, politécnica e omnilateral do estudante. O Decreto nº 5.154/2004 prevê a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio. Com essa integração garantida pelo decreto, introduz-se uma travessia, tendo como horizonte um EMI, indo ao encontro de uma formação básica unitária, integral e politécnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). Mas, segundo Silva e Sousa, o “Decreto nº. 5.154/2004 [...] consistiu em uma política que não trouxe uma verdadeira proposta de integração entre ensino básico e ensino técnico” (2019, p. 4). Por esse motivo, alguns fatores precisam de ajustes para a efetivação da formação por inteiro do estudante na etapa do EMI e a superação desse modelo histórico de dualidade na educação formal. Com isso em mente, esta pesquisa pautou-se pela busca de uma formação integral e politécnica do estudante e pela possibilidade de rompimento dessa estrutura de ensino dual. Para isso, utilizou a experimentação das PPIs, tendo como indicadores os componentes curriculares do EMI.

Quando se discute educação profissional, uma das maiores dificuldades talvez seja ainda romper com o dualismo histórico da educação. Trazendo a questão para o espaço escolar, esse modelo dual encontra-se inserido na própria divisão curricular, dissociando a formação profissional da formação geral. Segundo Moura,

A relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. (MOURA, 2007, p. 5).

Desvelando-se a realidade brasileira, fica evidente esse modelo de educação excludente, dado que o Ensino Profissional foi idealizado para atender aos desvalidados da sorte e aos excluídos, e não como um projeto de inclusão e emancipação. Logo, surgem duas categorias de escola: uma para formar a classe dos dirigentes e a outra para a classe que vive do trabalho. Para ultrapassar essa dualidade, de acordo com o que está previsto no currículo do EMI, surge “a ideia de formação integrada para superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 85). Posto isso, a experimentação pelos docentes das Práticas Integradoras no ensino dos componentes

curriculares fortalecerá e consolidará a formação integral e integrada num horizonte da omnilateralidade, prevista na proposta educacional do EMI.

Esta pesquisa poderá contribuir, sobretudo, por considerar que a não efetividade das práticas integradoras se torna um problema do EMI, que afeta, consideravelmente, a formação integral dos estudantes que cursam esta categoria de ensino. Em consideração a isso, tornou-se necessário pesquisar se essas práticas integradoras são exercidas no contexto escolar. Nessa acepção, estabeleceu-se como objetivo principal compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI na escola em que foi realizada a pesquisa, numa concepção de formação integral. Em especial, as práticas dos docentes que ministram aulas na 2ª série do EMI à Educação Profissional Técnica no Curso Técnico em Informática/Matutino, pois essa unidade escolar tem sua especificidade por ser a única do município de Jussara a oferecer essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, fortalece-se a formação integral, possibilitando o “rompimento” com a dualidade educacional. No entanto, para que isso se concretize no ambiente escolar, necessita-se de vontade e coragem por parte dos docentes, grupo gestor e instituições. Como afirma Araujo, “práticas educativas integradoras requerem uma atitude diferenciada dos professores e instituições, requerem sim a construção de uma nova cultura que se revele em uma atitude integradora” (2010, p. 22). Em vista disso, desenvolver as práticas integradoras requer uma postura corajosa, integradora e colaborativa.

Por esse ângulo, o estudo é relevante por considerar que a experimentação das PPIs auxiliará na integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico. Destaca-se que, pela capacidade e potencial dessas práticas integradoras para a formação integral do estudante, emergiu a questão que rege este estudo: quais as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI à Educação Profissional Técnica no Curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, do município de Jussara-GO, para uma formação integral? Diante disso, conceituam-se essas práticas como sendo possibilidades reais de promover a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico, diante dos obstáculos vistos na realidade do país (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015).

Parte-se do pressuposto de que os fatores que levam às PPIs no ensino dos componentes curriculares já estão vinculados, nas diretrizes do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, conforme consta no documento do Plano de Curso – Curso Técnico em Informática (PC-CTI):

Nesse sentido, a metodologia aqui pensada, a qual será desenvolvida na efetivação da prática curricular, deverá, necessariamente, ser uma experiência ativa, contextualizada e que promova o diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas do saber, experiência esta, caracterizada por ações integradas pedagogicamente, a fim de promover aprendizagens significativas. [...] A prática docente numa proposta de currículo integrado, exige que o professor/a, ao trabalhar determinado componente curricular, busque, sempre, promover o diálogo entre os diferentes campos do conhecimento, possibilitando, assim, a construção de um processo de ensino-aprendizagem global e unitário. (GOIÁS, 2020a, p. 38).

A presente pesquisa procurou compreender as percepções dos docentes sobre o uso das práticas integradoras, assim como suas aplicações nas aulas dos professores, para além dos documentos orientadores. Observa-se que, nas orientações do PC-CTI do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, nos componentes curriculares, propõe-se a integração disciplinar, tendo como eixo norteador a formação integral, bem como a abordagem interdisciplinar, por meio das articulações dos conhecimentos, valorizando o contexto social em que o educando está inserido.

Segundo D'Ambrosio (1986), é recorrente a aplicação do conteúdo em sala de forma descontextualizada, fragmentada e como um amontoado de matérias distribuídas nas disciplinas sem integração e diálogo entre elas e o conhecimento. Esta é uma realidade que precisa ser revertida. Assim sendo, este estudo procurou compreender as Práticas Integradoras no ensino com foco na prática social interdisciplinar e dialógica, de maneira que haja uma aprendizagem significativa para o estudante e possa contribuir com uma formação politécnica. Contudo, respaldados nos estudos de Araujo (2014), evidencia-se que as Práticas Integradoras no EMI experimentadas no dia a dia escolar tornam-se oponentes robustas ao modelo dual de educação, com suas características injustas, perversas e maléficas para o desenvolvimento por inteiro do indivíduo. A consequência dessa divisão influencia diretamente na formação, tornando-a unilateral, principalmente na educação profissional. Realidade que necessita ser revertida com um exercício pedagógico planejado e articulado com totalidade no fazer e pensar. Nesse sentido,

[...] a dualidade começa a ser quebrada quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer enquanto práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente. (ARAÚJO, 2014, p. 39).

Com essa conjuntura, o foco é a formação para o mundo do trabalho, e não apenas para o mercado de trabalho, já que formar para o mercado de trabalho significa uma formação unilateral, utilitarista e fragmentada, em que predomina a divisão perversa entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre *homo faber* e *homo sapiens*. Partindo dos conceitos

gramscianos a respeito da escola unitária, escola pensada para romper com a formação dual, não há nenhuma atividade humana com a qual se possa separar o *homo faber* do *homo sapiens* (MÉSZÁROS, 2008).

Nesse caminho, podem-se apontar pistas para que se tenha uma educação distante desse modelo reprovável de separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre o *homo faber* e *homo sapiens*. Uma educação libertadora, emancipatória e omnilateral. Um tipo de “educação, concebida a partir do trabalho entendido enquanto *atividade vital*, autônoma e autodeterminada, em uma palavra, *omnilateral*, será, então, ao mesmo tempo, resultante e proponente de uma vida verdadeiramente emancipada” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 108). Ainda que as diretrizes do PC-CTI sigam numa linha muito próxima do que é proposto no EMI.

No documento orientador, identificam-se inconsistências conceituais no ambiente escolar, quando se aborda o ensino dos componentes curriculares, pois pode ser que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula se tornem conteudistas, desagregadas, sem conexão com a vida do estudante, tendo como fim uma formação fragmentada e deslocada da proposta do EMI, com isso, oferecendo poucas contribuições para a formação integral do estudante. Discute-se se tais práticas pedagógicas fragmentadas acontecem na maioria das vezes, poucas vezes, ou não ocorrem na seção dos resultados e discussão. Buscou-se averiguar essas práticas não integradoras, caracterizadas pelas aulas tradicionais, conteudistas, pouco diversificadas, estilo palestras, descontextualizadas, nada estimulantes, em que as disciplinas não se comunicam e nem dialogam umas com as outras. Na outra linha das práticas integradoras, se estão inseridas nas diretrizes do PC-CTI e efetuadas nas aulas diárias, ou mesmo se ocorrem raramente e como estão contribuindo com a formação integral. Procura-se também identificar na pesquisa quais as práticas pedagógicas predominantes, se práticas pedagógicas fragmentadas são engessadas, sem vínculo com o mundo lá fora, ou se são integradoras e alinhadas com o que propõe o EMI.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada numa unidade escolar que oferece EMI à Educação Profissional Técnica – com o Curso Técnico em Informática. De acordo com Ramos (2008), o Ensino Integrado visa uma formação que abrange as seguintes vertentes: a vertente da omnilateralidade, que discorre sobre a formação “[...] com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 3); a vertente da integração, que considera a dependência entre Educação Profissional e Educação Básica, e, em síntese, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade” (RAMOS, 2008, p. 16). A partir dessa ideia e atendendo ao objetivo da pesquisa,

destaca-se que a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, dos conhecimentos gerais e específicos, agregada às Práticas Integradoras, contribui sobremaneira com a formação omnilateral/politécnica e integral do estudante.

1.1 Problema de pesquisa

O EMI é uma modalidade de ensino que, teoricamente, está presente em muitas instituições, como institutos federais, secretarias estaduais, dentre outras e tem como finalidade integrar o Ensino Médio com o Ensino Técnico. Segundo Silva e Oliveira (2018, p. 424), “[...] o EMI tem origem filosófica e ideológica em premissas marxistas, numa concepção de trabalho como princípio educativo e de formação omnilateral”. Nesse sentido, para alcançar esse objetivo de formação omnilateral, demanda-se a experimentação das práticas integradoras no dia a dia das aulas dos professores.

À vista disso, este estudo apresentou como pergunta de pesquisa a seguinte questão-problema: quais as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI à Educação Profissional Técnica no Curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, do município de Jussara-GO, para uma formação integral?

Um dos pressupostos que leva às PPIs no ensino dessas disciplinas está vinculado aos aspectos interdisciplinares, como: na integração dos saberes, interligando os conhecimentos de cada disciplina com outras áreas do conhecimento. Elas podem ser realizadas por meio de jogos didáticos, aulas práticas e contextualizadas e problematizadoras, projetos integradores, seminários e várias outras técnicas de ensino e aprendizado. Todo esse processo deve ser embasado na concepção de um projeto de transformação social, na busca de emancipação e autonomia dos estudantes para que sejam capazes de refletir criticamente e intervir na realidade social e política (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Por fim, muitas outras estratégias poderão ser utilizadas na materialização das Práticas Integradoras. Pois, segundo Araujo e Frigotto:

Várias são as possibilidades de estratégias de ensino e nenhuma delas pode ser descartada *a priori*, seja por razões ideológicas ou por uma possível impossibilidade de eficácia. Sendo assim, reafirmamos que cada procedimento de ensino, enquanto meio, pode servir, mais ou menos, para o desenvolvimento de Práticas Integradoras. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 75).

Logo, as Práticas Integradoras devem ser utilizadas de diversas maneiras no cotidiano escolar, como: aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, projeto integrador, visitas técnicas integradas, seminários, estudo dirigido e inúmeros outros métodos de ensino e aprendizado (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015).

1.2 Justificativa para estudo do tema

Esta pesquisa aconteceu na modalidade EMI, última etapa da Educação Básica, e buscou compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares numa escola estadual que oferta do EMI à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática, numa concepção de formação integral. Procurou ainda identificar e descrever estas práticas com o objetivo de fortalecer o fazer pedagógico dos docentes da escola campo e das demais da rede estadual de Goiás que oferecem a etapa de ensino. Ao pesquisar no acervo digital da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, são observados poucos estudos com essa temática específica, o que mostra a importância desta pesquisa pelas suas possíveis contribuições para a Educação Profissional no EMI.

Justifica-se a realização desta pesquisa pela sua relevância e contribuição para a efetivação de PPIs dentro do EMI, alicerçadas no currículo integrado para alcançar a formação integral dos estudantes. Assim, procurou-se colaborar no aprimoramento, direcionamento e experimentação das PPIs no ensino das disciplinas, no sentido de contribuir com os docentes no fortalecimento e execução de práticas que contemplam a formação profissional e geral dos estudantes, numa perspectiva da politecnia.

Nessa lógica, buscou-se fortalecer essas práticas pedagógicas visando a integração das disciplinas por meio da interdisciplinaridade, problematização e contextualização. Este processo facilita a vinculação aos projetos pedagógicos e aos respectivos processos, como os educativos e sociais, currículo escolar e realidade escolar, teoria e prática, educação e trabalho, proporcionando a unidade dialética entre ensino e aprendizagem, originando a formação integral. Desse modo, ao aplicar as práticas pedagógicas em sala de aula, numa perspectiva de desenvolvimento por inteiro do indivíduo, certamente, a dualidade estrutural de formação instrumental versus formação propedêutica pode ser gradativamente superada. A consequência dessa dualidade influencia diretamente na formação, tornando-a unilateral, principalmente na educação profissional. Diga-se de passagem, a fragmentação na formação vem da sua origem, que precisa ser superada no contexto escolar.

Assim, a proposta delineada nesta pesquisa considera a formação do estudante por inteiro. Para isso, as práticas pedagógicas na EPT devem ser experimentadas tendo como eixos norteadores a integração, a cooperação, a criticidade, a contextualização e a problematização dos conteúdos, de forma interdisciplinar, visando promover a autonomia do estudante nas dimensões do fazer e do pensar, numa perspectiva de unidade, fazendo-o perceber que as partes compõem o todo, que, na reflexão-ação, na teoria e prática, constitui-se a “práxis”. Isso posto, a pesquisa sobre PPIs nas disciplinas escolares é pautada na ideia de formação integral, do ponto de vista apresentado acima. Por isso, sua relevância e contribuições significativas para o fortalecimento desse fazer pedagógico, integrado ao projeto social, pedagógico e político da escola.

1.3 Objetivo

1.3.1 Objetivo geral

- ✓ Compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI à Educação Profissional Técnica – no Curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, no município de Jussara-GO, numa concepção de formação integral.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Pesquisar nos documentos orientadores oficiais (Plano de Curso – Curso Técnico em Informática, Projeto Político-Pedagógico e Organização Didática) se são abordadas as Práticas Integradoras nos componentes curriculares do EMI à Educação Profissional Técnica – no Curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, no município de Jussara-GO;
- ✓ Descrever como é planejada, elaborada e desenvolvida, no contexto da prática, a integração entre as disciplinas;
- ✓ Delinear as ações pedagógicas/metodológicas no Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio e suas contribuições – ou não – com as PPIs numa concepção politécnica de formação, e
- ✓ Elaborar um Guia (produto educacional) voltado para a formação dos professores e coordenadores do curso em questão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção do referencial teórico utilizado na pesquisa apresenta-se resumida em quatro tópicos. O primeiro faz uma breve contextualização da educação profissional no Brasil nos diversos contextos históricos; o segundo aborda o conceito de dualidade na educação, com ênfase no Ensino Profissional e no EMI; o terceiro apresenta as PPIs e sua relevância no ensino dessas disciplinas para o alcance da formação integral no contexto do EMI e o quarto aponta as PPIs à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O referencial teórico procurou compreender as bases conceituais da EPT, EMI, PPIs e PHC. Para este propósito, recorreu-se a autores como Caires e Oliveira (2016), Cunha (2005) e Manfredi (2016), que abordam os diversos aspectos históricos da EPT. Para dialogar com a temática do EMI, utilizou-se Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), Ramos (2008, 2017). Sobre a dualidade da EPT, apoiou-se nas contribuições de Moura (2014). Acerca das PPIs, valeu-se dos estudos de Araujo (2014), Araujo e Frigotto (2015), Machado (2010), Morin, Almeida e Carvalho (2002). E, por fim, no que concerne à PHC, baseou-se em Gasparin (2012) e Saviani (2007, 2011, 2021).

2.1 A educação profissional no Brasil nos diversos contextos históricos

A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível.
(CAMBI, 1999, p. 35).

2.1.1 Período Colonial (1500 – 1822)

Ao imergir na história da Educação Profissional no Brasil, deve-se ter um olhar atento para a vigência do escravismo na sociedade brasileira. Esse período de, aproximadamente 400 anos, que se iniciou na Colônia e foi até o fim do Império, deixou marcas consideráveis na educação e, especialmente, no Ensino Profissionalizante. Assim,

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2010, p. 32).

Nesse diapasão, à classe que vive do trabalho, aos órfãos e aos desamparados, foi reservada a educação fragmentada, restando-lhes meramente a preparação para o trabalho, enquanto, para as elites, reservou-se a formação intelectual. Daí a origem da dualidade e a dificuldade de rompê-la, dado que está enraizada. Esse modelo de educação no Brasil é muito parecido com o modelo europeu. Como diz Cambi:

A educação dos nobres realiza-se através do ensino de preceptores particulares ou no interior dos “seminários dos nobres”, colégios próprios nos quais os jovens aristocráticos são formados tanto no plano intelectual como no do comportamento, mediante um programa de estudos que, ao lado das línguas modernas e das novas ciências, contempla também a atividade de vida prática como a equitação, a caça, a esgrima e a dança. A educação do povo, porém, confiada essencialmente à Igreja, ocorre mais frequentemente no interior de institutos de beneficência onde somente poucos alunos dos grupos populares recebem uma educação exclusivamente instrumental, limitada à aprendizagem de técnicas elementares como ler e escrever. Com relação a este tema, se, por um lado, deve-se registrar a insuficiência do espaço concedido pelas organizações religiosas à educação das massas, por outro, não pode ser esquecida a omissão dos poderes públicos no que se refere a este problema. (CAMBI, 1999, p. 296).

Portanto, esta dualidade não nasceu aqui no Brasil, pode-se afirmar que ela está inserida em muitos países. Nesse contexto, “desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura” (CUNHA, 2005, p. 2). Este afastamento está ligado diretamente à distinção de classe, pois o escravo fazia o trabalho manual e os homens livres realizavam outras funções. A divisão era evidente, o trabalho manual era exclusividade dos escravos, demonstrando com isso a classificação social. Assim, no Período Colonial:

É importante ressaltar que, embora não tenha existido, nessa fase da história do país, um ensino profissional sistematizado, o estudo dessa época é imprescindível para o entendimento da dualidade original da sociedade brasileira – a separação entre homens livres e escravos – que tem repercussões na educação, e, especialmente, na educação profissional. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 23).

Sendo assim, fica patente a discriminação sobre quem executa o trabalho manual. Numa sociedade em que esse tipo de trabalho físico, rústico era de competência exclusiva dos escravos (índios e africanos), torna-se inevitável a sua exclusão por parte dos homens livres e da elite. Salienta-se que os homens livres desviavam do trabalho braçal, dado que os “[...] para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social” (CUNHA, 2005, p. 16). De acordo com Cunha (2005), este processo de preconceito contra o trabalho manual iria além da herança da cultura

ocidental. Segundo o autor, afetaria também os mestiços e brancos pobres, que estavam mais próximos socialmente dos escravos e que também começaram a ter vergonha desse tipo de trabalho, uma vez que era função dos escravos executá-lo. A ideia desses homens era se apresentarem bem distantes do lugar social do escravo, resultando numa herança cultural que se encontra enraizada ainda nos meandros da sociedade.

Diante desse cenário, a formação de mão de obra inerente ao modo de vida colonial ocorre mediante processos não sistematizados e não organizados em espaços formais de ensino. A formação do jovem aprendiz desenvolve-se por meio de um mestre de ofício, em seu próprio ambiente de trabalho, com suas próprias ferramentas. Em alguns casos, o aprendiz chega até a morar na casa do mestre. E o processo se desenvolvia,

Nessa “casa de penitentes” ou em locais menos insalubres, a aprendizagem dos ofícios, tanto de escravos quanto de homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, sem padrões ou regulações, sem atribuir tarefas próprias para aprendizes. Ao contrário da aprendizagem corrente na Metrópole e mesmo em certos centros urbanos da Colônia, os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidades, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e à conservação de si próprio, também capital). (CUNHA, 2005, p. 31-32).

Na época colonial, quando os ofícios artesanais tiveram alguma sistematização e organicidade, decidiu-se pela norma corporativa da metrópole, e a aprendizagem era aplicada por meio das Corporações de Ofícios. Com isso, os ofícios profissionais estavam sujeitos a essas organizações.

Enfim, observa-se que a era colonial deixou um legado instrutivo/educacional notadamente preconceituoso e discriminatório ao trabalho braçal, realizado predominantemente pelos escravos e, também, pelos menores desprovidos e excluídos de qualquer bem-estar e herança. E o preparo para os ofícios/profissões ocorria nas experiências diárias ministradas por um mestre, sem nenhuma formalização prática de ensino. Em contrapartida, “[...] a educação intelectual e humanística era organizada e destinada à camada social mais elevada, objetivando a elite da colônia” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 33). Avista-se, na gênese da educação, a sua divisão e, em se tratando do Ensino Profissional, o fato torna-se indubitável.

2.1.2 *Período Imperial (1822 – 1889)*

O Período Imperial, oficialmente, foi instituído e inaugurado como um novo regime administrativo e político no dia 07 de setembro de 1822, quando D. Pedro I proclamou a independência do território brasileiro em relação ao Reino Unido de Portugal. Nesse período de muitas mudanças econômicas, políticas e ideológicas ocorridas no Brasil, na educação, contudo, pouca coisa avançou. “Com isso, iniciou-se o processo de formação do Estado nacional gerando, em seu bojo, o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura” (CUNHA, 2005, p. 58). No que se refere, especialmente, ao Ensino de Ofícios, ao analisar a entrada para o Império, compreende-se que:

[...] nenhum progresso havia sido feito com a mudança operada no regime político, ou com as discussões ocorridas na Constituinte. A mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ensino aos humildes, aos pobres, aos desvalidos continuava a imperar. Encontramo-lo logo no primeiro contato com Império com o problema. (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 79).

Em 15 de novembro de 1827, foi aprovado um projeto de lei que dispunha sobre a Instrução Pública no Império no Brasil. Segundo Caires e Oliveira (2016), pela primeira vez, instituíam-se o ensino público nos diferentes níveis de ensino na educação brasileira. Nota-se, com isso, o descaso e o desinteresse da elite e autoridade do país pela educação dos brasileiros. Conclui-se que:

A sociedade brasileira tem uma dívida secular para com a população relegada, desde os primórdios do país, a não receber conhecimentos senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideário educacional necessário à produção capitalista se implantou, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. (CIAVATTA, 2008, p. 2).

Portanto, seria mais que uma dívida histórica com a educação, mas, sim, um descaso escancarado, vestígio do regime escravocrata no Brasil. Para Cunha (2005), do ponto de vista dos intelectuais do Império brasileiro, a educação do povo carrega profundos resquícios da escravatura. Em linhas gerais, a educação do povo está relacionada diretamente à questão da escravidão. Na visão desses intelectuais, a educação sistematizada para a classe trabalhadora consistia numa benevolência e, quando disponibilizada, era canalizada para atender aos interesses do capital e perpetuar a exploração do trabalho precarizado.

Nessa continuação, de acordo com Cunha (2005), entre 1840 e 1865, foram criadas dez casas de estudantes artífices, instaladas uma em cada capital da província, idênticas, mas diferentes dos liceus de artes e ofícios, pois comumente foram criadas e cuidadas por sociedades particulares com ajuda governamental.

[...] as casas de educandos artífices foram criadas e mantidas integralmente pelo Estado; todas por presidentes de províncias legislativas; sua clientela era constituída, predominantemente, de órfãos e expostos, o que as fazia serem vistas mais como “obras de caridade” do que “obras de instrução pública”; a disciplina era bastante rigorosa, militar, paramilitar; instrução propriamente profissional era dada em arsenais militares e/ou oficinas particulares. (CUNHA, 2005, p. 113).

Logo, é nítido o caráter assistencialista e de cunho mais de filantropia do que de ensino. Observa-se que há uma demora de quase 400 anos para oferecer educação para o povo e, quando ela é oferecida, tem como foco o assistencialismo e a caridade, e não o conhecimento e a instrução. Conseqüentemente, com a abolição da escravatura pela Lei Áurea, promovida pela Lei nº 3.533, de 13 de maio, coloca-se fim a um período vergonhoso de quase 400 anos no Brasil, em que a classe trabalhadora que desenvolvia o trabalho manual foi totalmente ignorada, discriminada e desassistida pelas autoridades na questão da educação formal. Sobre esse período repreensível do país,

Esse longo período de duração do regime escravocrata, indubitavelmente, corroborou a discriminação e o preconceito dirigidos aos ofícios manuais, existentes desde os primórdios da colonização brasileira. Constata-se, assim, que algumas iniciativas voltadas para a capacitação profissional foram empreendidas, durante o Período Imperial, sendo dirigidas aos desfavorecidos da sorte e tendo um caráter assistencialista. (CAIRES; OLIVEIRIA, 2016, p. 41-42).

Com o fim do Período Colonial e com a instalação do Império, pouca coisa avançou para a educação, e a migalha que era oferecida tinha um caráter de “caridade”, conforme já exposto. Ao abordar essa questão, Manfredi afirma que

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado quanto as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que, mediante o trabalho, pudessem tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. (MANFREDI, 2016, p. 57).

Nessa orientação, o objetivo principal da educação era enquadrar o estudante nos bons costumes, seguindo a ordem dessa elite, de caráter assistencialista e direcionada aos desvalidos da sorte.

2.1.3 *A Educação Profissional na Primeira República (1889-1930)*

No Brasil, os anos finais do Império e início da Primeira República, ou República Velha, foram momentos determinados por várias e profundas mudanças socioeconômicas, desencadeadas pela extinção da escravatura, pela solidificação do projeto de imigração e pela ampliação da economia cafeeira (MANFREDI, 2016). O período também teve como vestígio o estabelecimento dos governos militares e civis, dos monopólios agrários e da expansão do capitalismo, devido à industrialização ocorrida pelo processo de urbanização (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Com esse novo reordenamento da sociedade brasileira, especialmente nessa nova organização do trabalho, tornou-se imprescindível uma reformulação e ampliação de atendimento referente à formação dos trabalhadores assalariados, e um novo sistema de Ensino Profissional. Sobre essas novas configurações, indica Manfredi:

Os destinatários não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir, como ressalva Moraes (2001, p. 178), um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos. (MANFREDI, 2016, p. 58).

Com essas mudanças, sobretudo com a reestruturação do sistema educacional e a criação da Educação Profissional, fica evidente que o objetivo principal era atender ao sistema capitalista. Com essa configuração, apesar de sua nova roupagem, a escola permaneceu excludente e dual.

Com a Proclamação da República, as principais correntes de pensamento, como a liberal e positivista, beneficiadas nesse contexto, estavam alinhadas aos princípios da Igreja Católica, que defendia o Ensino Profissional para os desafortunados, numa linha tanto preventiva, quanto corretiva. As vertentes do pensamento e o catolicismo concordavam no tocante à importância do ensino dos ofícios manuais como mecanismo de controle e disciplinamento dos setores populares. Sendo assim, estas concepções, sintonizadas com as normas do catolicismo, viam o Ensino Profissional como uma caridade. Quando se trata da escolarização, porém, fica inequívoco que esses movimentos defendiam a dualidade da

educação brasileira, por meio da qual se ofereciam formações diferentes à classe dominante e ao povo: uma escola para a formação das elites intelectuais e outra para a classe trabalhadora.

Nessas circunstâncias, entre as modificações ocorridas neste período quanto ao Ensino Profissional, o feito mais significativo foi a transformação dessas escolas de aprendizagem num único sistema, realizada pelo Governo Nilo Peçanha, em 1909 (MANFREDI, 2016). Este processo ocorreu por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que ordenou a criação de dezenove escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital dos estados brasileiros, à exceção do Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Este ato proporcionou a Nilo Peçanha a proeza de ser considerado o idealizador e “[...] fundador do ensino profissional no Brasil” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Sobre essa conjuntura, destaque-se um ponto, que é sobre a definição dos locais de instalação dessas escolas. Observa-se que os critérios estabelecidos são políticos, e não técnicos, prática ainda bem atual nas definições das políticas públicas no país. Qualquer semelhança com a atualidade não é mera coincidência. Isso significa que parâmetros políticos e não científicos de implantação dessas políticas estão enraizados culturalmente nas ações da maioria dos políticos brasileiros. Nesse sentido, “[...] cada escola de aprendizes artífices deveria contar com até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica” (MANFREDI, 2016, p. 62). Esta foi a gênese da rede federal que resultou nas escolas técnicas e, a posteriori, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e, em seguida, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

2.1.4 Era Vargas (1930-1945)

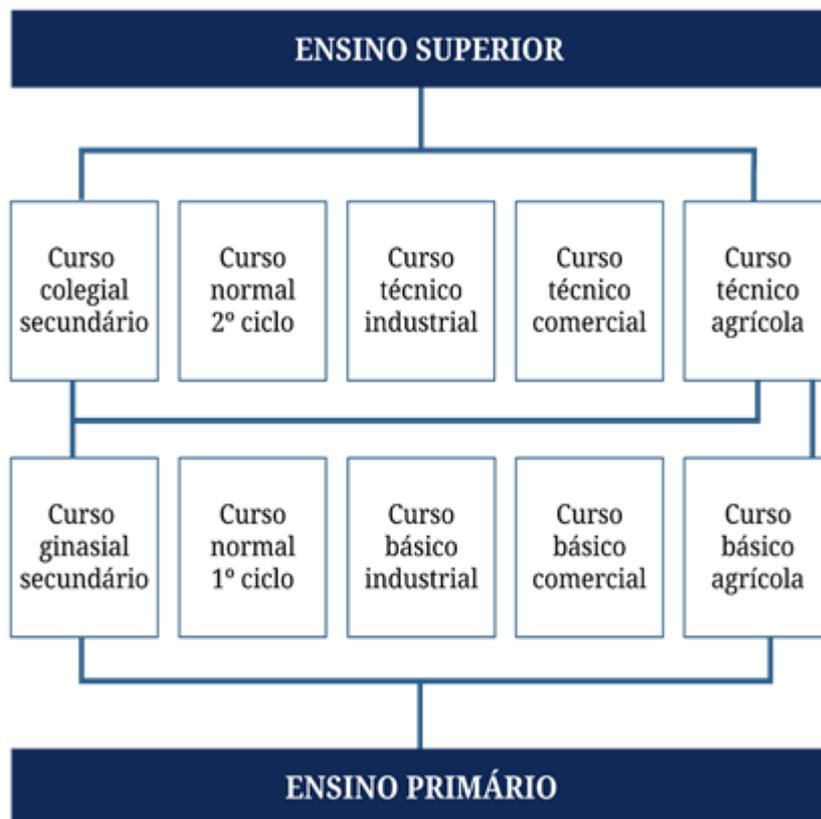
Compreende-se, por meio desta análise histórica da educação brasileira, a existência de um passivo com a população, principalmente com a classe que vive do trabalho. O processo de sistematização e reestruturação da escola para as massas só se estabelece na era Vargas. Nesse período, inicia-se uma nova fase republicana, caracterizada por um Estado forte, centralizador e intervencionista (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). No que diz respeito à educação, houve uma corrida pela escolarização, devido ao aumento urbano-industrial. Este processo de ampliação da escolarização tinha como objetivo atender às demandas do capital. Foi uma época de muitas mudanças, principalmente com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como papel principal a reorganização da educação brasileira.

Na acepção de Saviani,

Cabe observar que, ao longo de quase quatro séculos, abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado, emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa. (SAVIANI, 2008, p. 150).

Foram tempos de muitas alterações e ampliações empreendidas pelo ministro da época, Francisco Campos, que editou três decretos para a área educacional. Segundo Caires e Oliveira (2016, p. 52-54), estes estavam direcionados “para o adentramento do ensino religioso nos currículos das escolas primárias, secundárias e normais, em todo o país”, bem como outras alterações no conteúdo, finalidade e estrutura do Ensino Secundário. Para facilitar a compreensão, segue a figura abaixo:

Figura 1 — Articulação entre os níveis de ensino, segundo as “leis orgânicas” de 1942-1946



Fonte: Manfredi (2016, p. 76), adaptação do autor da pesquisa.

No que se refere à formação profissional, a Reforma Francisco Campos perdeu a oportunidade de elaborar uma estrutura favorável à oferta do Ensino Industrial, considerando o ambiente socioeconômico propício a essa modalidade de ensino (CAIRES; OLIVEIRA, 2016) e deixou passar a oportunidade de tornar o sistema escolar equânime para todos os

brasileiros, com vista a suplantarem a dualidade da estrutura da educação brasileira, um lado inclinado para o trabalho manual e o outro que qualifica para o trabalho intelectual. Ao não o fazer, prevaleceu a dualidade histórica, e o pior, reconheceu e oficializou a ruptura entre trabalho manual destinado às classes populares e o intelectual, à elite. Sobre este tema, Manfredi esclarece que:

A política educacional do Estado Novo legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressalta a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. (MANFREDI, 2016, p. 71).

Por consequência, a dualidade histórica do sistema escolar brasileiro, materializada na existência de duas modalidades de ensino, uma para a elite e a outra para a classe trabalhadora, permaneceu, se fortaleceu e se consolidou no período Vargas. No Estado Novo (1937- 1945), a divisão escolar dualista é bem inteligível. Com a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, documento que expressa o posicionamento de um conjunto de educadores, tendo como pauta a defesa de uma escola pública para todos, ia-se além dos objetivos da Escola Nova. Dois atributos marcaram a estrutura do texto do manifesto: um doutrinário, e o outro referente à política educacional (SAVIANI, 2019). Nas palavras de Saviani (2021, p. 77), “[...] o ‘Manifesto’ emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário”. O dualismo na educação passa a ser fortemente criticado e inicia-se uma luta para que a ruptura se torne realidade. Por outro lado,

Em referência à Educação Profissional, nesse contexto, não se tratava apenas de organizar ou expandir a estrutura existente para ministrar o Ensino Profissional, mas, também, de eliminar as dualidades e restrições incompatíveis com a realidade da sociedade que se vislumbrava com a redemocratização do país. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 67).

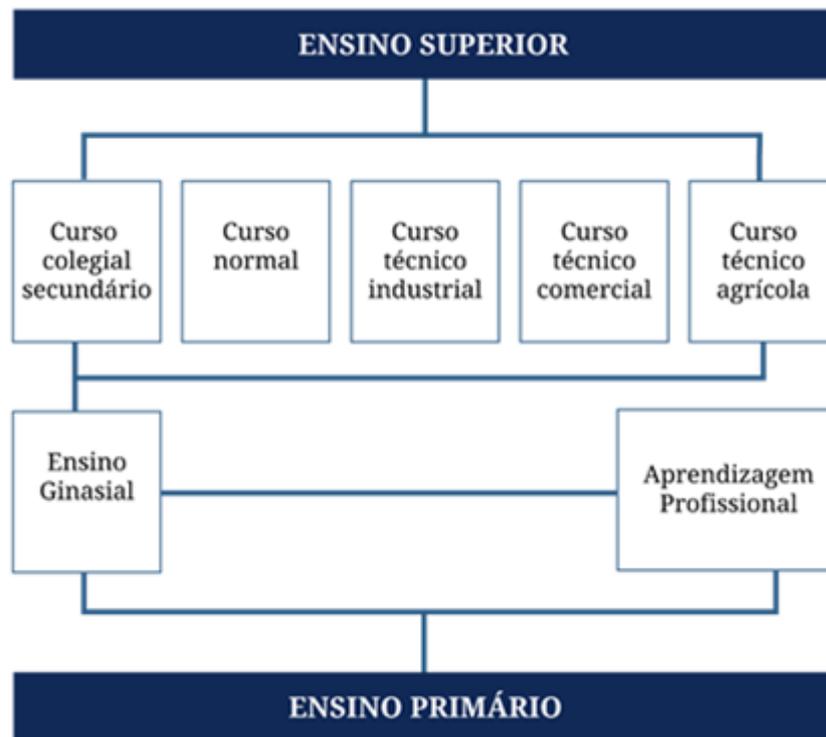
Dessa maneira, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* versa sobre o planejamento do sistema educacional, delineando o plano de reconstrução educacional (SAVIANI, 2019), surgindo como voz forte a favor da escola pública para todos e, também, na defesa de uma educação integral.

2.1.5 *A Educação Profissional de 1945 a 1985*

Nota-se, historicamente, uma continuidade das práticas escolares dualistas; de um lado, uma escola para a elite; de outro, uma escola para os trabalhadores. O processo seguia com uma educação acadêmico-generalista oferecida para os filhos das classes abastadas, “[...] os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que era cada vez mais amplo, à medida que progrediam nos seus estudos” (MANFREDI, 2016, p. 78). Do outro lado, a Educação Profissional (EP) fornecia para o estudante da classe trabalhadora um conjunto de informações com foco no domínio do seu ofício, sem nenhum aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse meios para o prosseguimento dos seus estudos (MANFREDI, 2016). À vista disso, necessitava de uma reforma educacional para eliminar o modelo escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (CUNHA, 2005).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1961, imaginava-se que a dualidade estrutural da educação poderia ser diluída, no entanto, isso não aconteceu, persistindo, assim, o mesmo cenário, ainda que a lei tenha garantido maior flexibilização na travessia entre o Ensino Profissionalizante e o Secundário. Conforme Caires e Oliveira (2016), no terreno da EP, a LDBEN nº 4.024/61 estipulou a completa paridade dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário, em relação ao ingresso no Ensino Superior, conforme ilustração abaixo.

Figura 2 — Articulação entre os níveis de ensino, segundo a LDB de 1961



Fonte: Manfredi (2016, p. 79), adaptação do autor da pesquisa.

Nos governos militares, o grande marco foi o projeto de reforma dos ensinos Fundamental e Médio, com a promulgação da Lei nº 5.692/71. Para Caires e Oliveira (2016), a principal demarcação foi a sua aprovação com foco no mercado de trabalho, com uma visão tecnicista. A ideia era formar técnicos para o mercado de trabalho orientados pelos consultores americanos. Sobre este assunto, aponta Manfredi:

É importante salientar que essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho. (MANFREDI, 2016, p. 81).

De forma simplificada, segue abaixo a ilustração da estrutura educacional brasileira decorrente desta legislação:

Figura 3 — Ensino Médio – Lei nº 5692/71. Instituiu a profissionalização compulsória para o ensino secundário



Fonte: Manfredi (2016, p. 81).

A imposição do regime militar no que diz respeito à profissionalização obrigatória não se sustentou por muito tempo. Para Manfredi (2016), não havia possibilidades concretas de modificar “[...] todo o ensino público de 2º grau, de acordo com a perspectiva de articulação entre educação geral e formação profissional” (2016, p. 82). Diante disso, a lei foi sofrendo várias alterações ao longo do tempo, até que, em 1982, foi promulgada a Lei nº 7.044, que alterou o Artigo 1º da Lei nº 5.692/1971, substituindo o termo “qualificação para o trabalho” pela expressão “preparação para o trabalho”, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. A nova redação passa a vigorar assim: “Art. 1º O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1982, online, n.p).

Nesse contexto, concluem que:

A partir de então, a oferta da habilitação profissional, principal marca da concepção tecnicista, priorizada no período de arbítrio, no âmbito do Ensino de 2º Grau, ficou a critério do estabelecimento escolar, o que, na prática, restabeleceu a oferta de uma educação de cunho não profissionalizante. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 86).

Contudo, isso alterou pouca coisa no contexto escolar dessa época. Em conformidade com o relato da experiência deste pesquisador, as escolas não orientavam os estudantes sobre as mudanças. Com estas atitudes, os estudantes permaneciam matriculados no ensino técnico, sem opção de escolha, porque não eram orientados sobre a nova possibilidade da educação secundária.

2.1.6 A Educação Profissional de 1985 a 2008: transcurso da democratização

Para o bom observador, a história da educação brasileira sempre foi objeto de disputa de muitas idas e vindas e poucos avanços. Do primeiro Decreto nº 7.566/1909, até a Lei nº 11.741/2008, que altera os dispositivos da redação original da LDB nº 9.394/96, a EP passou por inúmeras reformas e modificações no seu tripé: finalidade, estrutura e currículo. Vale lembrar que as reformulações e reestruturações, na grande maioria das vezes, ocorreram para atender às solicitações e interesses da elite econômica, do mercado ou de grupos políticos. Já a classe trabalhadora não entrava nas discussões e, como não era ouvida, seus interesses e desejos não se tornavam realidade. Em função disso, em determinados momentos, a EP era ora obrigatória, ora vedada, o que também aconteceu com o EMI, ora regimentado, ora desregulado, conforme demonstram alguns decretos, como os Decretos nº 2208/97 e nº 51154/04. As oscilações de interesse de pequenos grupos contribuíram com a expansão da dualidade, já bem presente.

Assim, durante o período democrático do século XX, especificamente nos anos que precederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, as disputas não foram interrompidas, mas continuaram e se intensificaram. Nos debates, de um lado, estavam os grupos hegemônicos, representantes do capital, defendendo uma formação técnica e fragmentada dos trabalhadores para atender, de forma rápida, ao mercado de trabalho. Do outro lado, estavam os defensores da escola pública e unitária de Gramsci. A proposta teórica gramsciana de organização escolar foi idealizada como “uma escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa que harmonize precisamente o desenvolvimento de trabalho intelectual” (MANACORDA, 2007, p. 137).

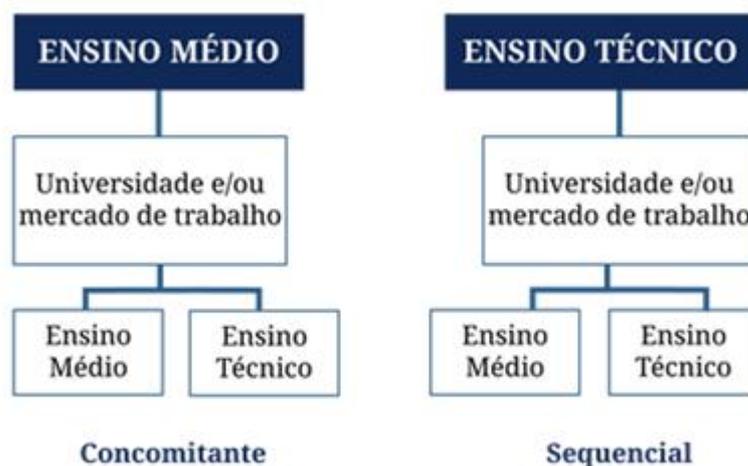
O próprio Gramsci destaca a importância dos intelectuais orgânicos para estimularem as classes excluídas de políticas públicas emancipadoras para a construção das suas soberanias. Na disputa entre esses dois grupos na elaboração de uma nova LDBEN, ganhou força o grupo que defendia uma formação politécnica e uma escola unitária “que, em seus termos teóricos e práticos, propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 41).

Contudo, a aprovação da LDB/9394/96 abriu brecha para a criação do Decreto nº 2.208/97, que estabeleceu a Reforma do Ensino Técnico e, com isso, inviabilizou a oferta do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio. Assim, novamente as classes dirigentes

venceram, seguindo com a saga de uma elite que pensa apenas em si e para si. Por conseguinte, aos desfavorecidos, foi negada, historicamente, uma formação por inteiro. Sobre o tema, observa-se que se

[...] acabou por configurar um desenho de ensino médio que separou a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil. (MANFREDI, 2016, p. 92).

Figura 4 — A reestruturação do Ensino Médio e Profissional, de acordo com a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 2208/97



Fonte: Manfredi (2016, p. 103).

Dessa maneira, reiniciando os inúmeros desafios que foram empregados para a educação brasileira na democratização, sobretudo, na década de 1990, relacionados à educação profissional, é nítido o aprofundamento da dualidade de ensino. No entanto, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a publicação do Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho, novos horizontes foram apontados na direção de uma formação integral para a classe trabalhadora. Desse modo, para Caires e Oliveira (2016), proporcionou-se uma nova organização à Educação Profissional no que se refere à integração dos conhecimentos técnicos com os saberes gerais, mediante a implantação do EMI. A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, dispôs sobre o desenvolvimento e a oferta, na forma integrada, ao Ensino Médio. Em face do exposto, conclui-se que:

Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica

se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação específica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 45).

Um caminho apontado aqui para a superação da dualidade na EPT está na integração da formação geral e formação específica proposta pelo EMI, tendo as PPIs às luz da PHC como suporte pedagógico. Portanto, com a implementação desse modelo de ensino, pode-se ampliar a formação omnilateral aos estudantes.

2.2 A dualidade na EPT e na educação e o trabalho como princípio educativo

A educação profissional é marcada, ao longo do seu percurso histórico, pela dualidade entre a formação para a classe burguesa, na linha propedêutica, e a formação para o trabalho, relacionada, na sua origem, aos pobres e desfavorecidos da sorte. O ponto de partida para o que se denomina Ensino Profissional no Brasil foi o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que,

Apesar da evidente preocupação com a manutenção da ordem social e da continuidade da formação profissional, direcionada aos desvalidos da sorte e aos “desvalidos da fortuna”, Fonseca (1986, v. 1) destaca, por um lado, a importância do Decreto n. 7.566/1909 como o marco inicial das atividades do Governo Federal no âmbito do Ensino de Ofícios e, por outro, cognomina Nilo Peçanha de “o fundador do ensino profissional no Brasil”. (CAIRES E OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Salienta-se que o decreto de 1909, na sua parte central, traz a profissionalização com cunho assistencialista, com o objetivo proteger os desvalidos do destino, ou seja, acolher aqueles abandonados e que estavam à mercê da própria sorte. É bom dizer que isso tinha um caráter “corretivo” e não formativo, pois o principal interesse era inibi-los de agir contra a ordem e as boas regras. Entretanto, com o passar do tempo e a ampliação dos meios de produção, iniciam-se alguns “avanços” na educação profissional, saltando do modelo assistencialista para a preparação de trabalhadores para uma atividade profissional. Como mostra Ramos,

O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. (RAMOS, 2014, p. 25).

Percebe-se que a dualidade permanece e, no decorrer dos anos, vai se consolidando e se naturalizando. Este modelo dual da educação profissional, à luz da história, assemelha-se à origem da escola, ou seja, à organicidade da sociedade cindida em classe.

É importante entender que a atribuição da escola foi se modificando ao longo da história. Destarte, nas sociedades primitivas, tudo era comum, a educação acontecia de forma natural, passava de geração para geração e não havia divisão de classe. Nesse modelo de sociedade, “[...] prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de ‘comunismo primitivo’. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum” (SAVIANI, 2007, p. 154). Com o surgimento de novas camadas sociais, origina-se a escola, voltada para atender à elite, que dispunha de ócio, lazer, tempo livre, ao contrário da maioria, que apenas trabalhava e não tinha acesso a essa educação. Então, a escola, na sua origem, “descartou” a classe que vive do trabalho, nascendo para atender a uma classe específica. Com o passar dos anos, ela passou a ser ofertada para quem desenvolvia o trabalho manual, no entanto, de forma fragmentada. Percebe-se assim que a escola privilegiou as elites e atendeu a uma pequena parte da sociedade de forma dicotômica. Nesse modelo de sociedade, “o conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 31).

Assim, o processo de divisão da educação vai se afirmando ao longo do período. A escola, como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada. Pode se afirmar que

A escola que temos hoje nasceu da hierarquização e da desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constitui-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era *única, igual* para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das *educações*: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres. (GADOTTI, 1997, p. 23).

Concisamente, com o advento da propriedade privada, emerge a divisão de classes e, desta compartimentação, nasce a escola, com o objetivo de atender a uma parte da sociedade representada pela elite. Nesta configuração, a escola foi concebida pela e para a classe dominante, já aqueles que não pertenciam a essa classe ficavam alheios a esse tipo de educação formal, especialmente a classe trabalhadora, que obtinha educação no e para o trabalho.

Conforme Saviani (2007), na Idade Média, destaca-se a forte presença da Igreja Católica nas escolas, que eram muito restritas, inclusive, para preparar a diminuta classe

intelectual. Para os trabalhos manuais, não existia preparo escolar. No início da Revolução Industrial, para atender ao capital, e não aos trabalhadores, a escola tornou-se disponível para uma parte da população, porém, a subdivisão permaneceu. Segundo Moura, “a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista” (2014, p. 14). Nessa perspectiva ainda, conforme Moura (2014), a escola é obrigada a se estruturar de maneira dual para revigorar o meio de produção do capital. Assim sendo, a escola foi criada para atender a apenas uma classe e, no decorrer do tempo, foi se ampliando para os trabalhadores, porém, com o intento de atender apenas ao mercado de trabalho, por isso, a formação era segmentada. Contudo, esta dualidade, uma para formar os dirigentes e a outra fragmentada para a classe que vive do trabalho, continua muito evidente.

Já a EP foi idealizada para atender aos desvalidos da sorte e sem nenhum caráter formativo, e, sim, assistencialista e, com o tempo, direcionou-se para a formação da classe trabalhadora, mas de forma fragmentada e dual. Para ilustrar isso, Moura (2014) observa que um dos maiores desafios para o rompimento dessa dualidade estrutural da educação escolar perpassa a competência da escola, pois precisa antes mudar o modo de produção vigente. Seguindo nesta mesma linha de raciocínio, Oliveira destaca que:

Superar esse caráter dualista e excludente do Ensino Médio, tendo como referência a construção da escola unitária, é estar atento ao fato de que esse projeto só poderá ser efetivado fora dos limites da sociabilidade capitalista. Entretanto, o momento presente é fundamental para podermos instituir práticas e vitórias que possam ir aos poucos edificando pilares sólidos para um novo projeto de formação humana. (OLIVEIRA, 2009, p. 55).

Desse modo, defende-se como travessia o EMI de qualidade e articulado com o um novo projeto de formação, que seja capaz de superar a formação fragmentada. Este novo projeto busca uma formação integral e omnilateral para todos.

2.3 Ensino Médio Integrado: limites e possibilidade para a superação da dualidade da educação profissional

Segundo Ramos (2017), a proposta do EMI teve seu ápice de debate no ano de 1980, quando se discutiu intensamente com a sociedade a elaboração de uma nova LDBEN. Segundo a autora, naquele momento, os educadores brasileiros estavam empenhados em

direcionar a educação nacional na perspectiva da escola unitária. À luz da historicidade desse período, Ciavatta escreve que:

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980. Particularmente, foi intensa a disputa de significados e de diretrizes de política educacional no primeiro projeto de LDB, elaborado de acordo com os princípios da educação na Constituição de 1988, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. (CIAVATTA, 2008, p. 4).

No entanto, isso não se concretizou. Se tivesse sido implementada, talvez essa dualidade na educação, em especial a que ocorre no Ensino Profissional, já seria coisa do passado. Por meio deste entendimento, o empenho para a superação da dualidade da formação para o trabalho manual e outra para o trabalho intelectual deve ser contínuo. Para tal fim, necessita-se de uma educação igual para todos, sem distinção de classe social. Com o passar do tempo e a luta da sociedade civil por uma escola pública para todos, começa a emergir a proposta do EMI com o intuito de romper com esse dualismo histórico na educação. Assim,

A educação representava condição fundamental para a democratização da sociedade brasileira. A importância atribuída à educação na construção da sociedade requeria um planejamento educacional criterioso, que se nortearia fundamentalmente pela garantia de idênticas oportunidades de ingresso, permanência e aproveitamento das diferentes camadas e segmentos do povo brasileiro no sistema educacional. (RODRIGUES, 2009, p. 140).

O EMI é uma modalidade de ensino que oficialmente está presente em muitas instituições, como institutos federais, secretarias estaduais, dentre outras. O EMI no ensino técnico significa a integração entre os conhecimentos gerais e específicos, formando uma totalidade curricular (RAMOS, 2008). Dessa forma, a concepção de EMI, na compreensão de formação de Ramos (2008, p. 3), deve considerar três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que contempla a formação, “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; a vertente da integração, que discorre sobre a inseparabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica e, finalmente, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, com totalidade” (RAMOS, 2008, p. 16).

Por esse ângulo, Ciavatta (2010) afirma que, no contexto da educação, integrar tem o significado de completude e integralidade, a fim de compreender que as partes constituem o todo, transformando-se em uma unidade. E ratifica que é preciso ter um entendimento bem claro de que o ensino e a aprendizagem processam mediados pela via social e histórica. Com

isso, suscita duas problematizações sobre a temática da formação integrada: 1) Educar todos ou uma minoria aparentemente mais apta ao conhecimento? 2) E que tipo de educação deve ser dada a uns e a outros para atender às demandas da sociedade? Ciavatta, Frigotto e Ramos (2010) respondem a essa pergunta trazendo o EMI como possibilidade de uma formação integrada para a maioria dos estudantes.

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético²⁵⁽¹⁾. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. Por isto, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 43).

Nessa sequência, a definição de integração, abarcada na proposta de EMI, pode ser aferida conforme o texto:

No caso da formação integrada ou do ensino integrado ao ensino técnico, queremos 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 formação inicial, como o ensino técnico ou superior. Significa que buscamos focar 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 cidadão. (CIAVATTA, 2010, p. 84).

Ao reforçar e solidificar a concepção de integração no Ensino Médio, espera-se que a formação dos estudantes, principalmente da classe trabalhadora, na linha da politecnicidade, naturalize-se no dia a dia escolar. Assim, o EMI, numa concepção integral de formação, surge como um dos caminhos para a superação da dualidade no Ensino Profissional, pois “[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2010, p. 43). Os desafios são enormes para a realização desta travessia, por isso, entende-se a necessidade de iniciar ações que incluam estudantes que almejam matricular nessa modalidade de ensino e avançar para buscar a inclusão de todos.

Assim sendo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) defendem que a incorporação entre o ensino propedêutico de nível médio e o ensino técnico é essencial para que a educação tecnológica seja disponibilizada aos filhos das classes trabalhadoras. Para os autores, a junção

¹ O expoente 25 leva à seguinte nota de rodapé: “Assim, Paolo Nosella, em trabalho apresentado na 26ª Reunião da Anped, realizada em 2003, explica que um problema se torna de ordem ética quando se conhece suas causas e as condições de superá-las”.

da formação geral e da formação técnica possibilita a formação integral dos estudantes e, também, pode servir como ponte de ruptura da dualidade histórica da educação. Nesse caminho, empenha-se “[...] na construção de um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade educacional e que coloque como foco a pessoa humana” (SANT’ANA; SILVA; LEMOS, 2018, p. 75). Sobre isso, Simões afirma que:

O Ensino Técnico articulado com o Ensino Médio, preferencialmente Integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que, na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social em que estão inseridos. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e da cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção a politecnia como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista. (SIMÕES, 2007, p. 84).

Sob esse ponto de vista, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5154/04 (BRASIL, 2004), que trata do EMI numa perspectiva de formação politécnica e escola unitária, desponta uma luz para a suplantação dessa dualidade estrutural. De acordo com o Decreto nº 5.154/2004, o Ensino Médio será ofertado de forma integrada: concomitante, em que a formação profissional ocorra paralelamente com o Ensino Médio; ou subsequente, se realizada após a conclusão do Ensino Médio. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos,

O decreto nº 5154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 37-38).

Nesse ínterim, o Decreto nº 5.154/04 tornou-se factível, diante da aprovação da Constituição de 1988 e da LDB nº 9394/1996, se materializando com a sua publicação no dia 23 de julho de 2004. Com base no § 1º do art. 4º desse decreto, a Educação Profissional passou a ser fundamentada da seguinte maneira:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre

a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, on-line, n.p).

Mesmo com as mudanças, persistem alguns problemas e embaraços na educação, particularmente no EMI, que têm dificultado a eliminação em definitivo desse modelo dual, como a ausência de integrações entre teoria e prática, disciplinas do núcleo comum e técnicas, o mundo do trabalho e os conteúdos ministrados, falta de contextualização, entre outros. De acordo com Ciavatta,

Para que esses objetivos políticos-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. (CIAVATTA, 2014, p. 202).

Nesta acepção, percebe-se a necessidade de superar a prática tradicional de ensino, que não condiz com as propostas educacionais vigentes. Em vez de reproduzir um ensino dual e separado, é necessário que os educadores compreendam o que é proposto pelo Decreto nº 5.154/2004 e pela Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), que preveem a vinculação e integração dos conhecimentos de caráter geral e específico.

Ramos (2017) elabora os sentidos da integração na concepção de EMI, definindo-os numa linha filosófica, ético-política, epistemológica e pedagógica. Conforme a autora, o sentido filosófico revela a percepção de mundo do ser humano e da sociedade enquanto resultado das variadas relações histórico-sociais, sendo que o papel da “[...] formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la” (RAMOS, 2017, p. 32). Já o político situa-se na inseparabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica, numa linha de compreensão em que não se admite formar profissionais meramente para repetir ações técnicas. Observa-se a necessidade da apreensão dos princípios científicos que fundamentam os sistemas produtivos da modernidade.

Nessa sequência, o epistemológico baseia-se numa concepção da realidade envolvida num todo ordenado e dialético, sendo descoberta por um processo de análise com capacidade de absorver suas intervenções. Dessa forma, os conhecimentos devem ser compreendidos, em seu plano científico original (disciplinaridade) e em outros campos diversos (interdisciplinaridade), inseridos em um sistema de conexões que evidenciam o todo social. Por fim, pedagógico refere-se às maneiras de selecionar, organizar e ensinar os saberes. Os conteúdos devem ser organizados de forma integrada, levando em conta a problematização dos procedimentos produtivos e as variadas dimensões, como: históricas, sociais, econômicas, culturais, tecnológicas, entre outras. Todo o processo posto nas suas alusivas zonas do conhecimento, para religá-las e integrá-las com os diversos saberes, utiliza a interdisciplinaridade como ponte para a travessia.

Enfim, o currículo integrado do EMI foi elaborado e pensado para que o estudante compreenda as partes dos saberes numa perspectiva da totalidade, de modo que o conhecimento do todo se dê pelo conhecimento das partes. Lembrando que o currículo tem a função na práxis educativa de escolher, apurar e ordenar os saberes historicamente construídos em conformidade com os propósitos da educação. Para Ramos (2008), o currículo integrado sistematiza os conhecimentos e organiza o método de ensino e aprendizagem de forma que os conceitos sejam entendidos na sua totalidade. Este conhecimento deve ser sistematizado e relacionado com às experiências e ao contexto social dos alunos, num processo de reflexão-ação e teoria e prática na sua produção. E a construção ocorre por meio da integração dos componentes curriculares e das atividades escolares interligadas e integradas pela interdisciplinaridade.

2.4 Práticas Pedagógicas Integradoras e o ensino das disciplinas

Para Cardoso, Lima, Noll e Rosa,

Compreende-se como Práticas Integradoras ações pedagógicas que vão além da interdisciplinaridade. São práticas que consideram o conhecimento uma unidade, em que a parte está inserida num todo, não de forma fragmentada e dividida, mas sim integrada. (CARDOSO; LIMA; NOLL; ROSA, 2022, p. 2).

As práticas pedagógicas perpassam a interdisciplinaridade e operam num processo bem amplo de ações didáticas, visando a formação na sua plenitude. Nesse sentido, Araujo e Frigotto (2015) explicam as PPIs: “[...] tendo como referência as ideias de contextualização,

interdisciplinaridade e teleologia, propomos pensar as estratégias de organização dos conteúdos, na perspectiva do ensino integrado” (2015, p. 70). Este seria o caminho para alcançar a formação integral dos estudantes.

No contexto das práticas integradoras, este estudo foi realizado com a intenção de mostrar a relevância e importância da sua aplicação na EPT. Segundo Henrique e Nascimento (2015), as práticas integradoras são ações educativas que mobilizam a integração dos indivíduos, dos conhecimentos e das instituições, tendo como finalidade experimentar as práticas no dia a dia da escola, por meio das relações entre saberes e não saberes, construindo, com isso, um arranjo de novos conhecimentos que se associam, indo da parte para a compreensão da totalidade dentro do EMI. Uma vez que a sua incorporação ao EMI terá a capacidade de promover a integração curricular e a comunicação entre as disciplinas, e oportunizar a interdisciplinaridade, proporcionará, dessa forma, uma formação integral e emancipadora.

Nessa acepção, “[...] o que se espera desta integração é mais que uma ação interdisciplinar, mas, sobretudo, uma prática que considere a formação integral do educando” (SANTOS; SANTOS; PROFESSOR; SILVA, 2018, p. 191). Nesse caminho, as práticas consistem em revitalizar a teoria pela prática numa concepção da práxis, da mesma forma que outras práticas integradoras tão bem citadas por autores, como Araujo e Frigotto (2015), Rodrigues e Araújo (2017), como: integração dos saberes no dia a dia; a contextualização; interdisciplinaridade; estimulação da criatividade e criticidade científica; trabalho coletivo; postura e atitude docente integradora; articulação entre trabalho e ensino; fortalecimento de ações emancipadoras e relação parte-todo, todo-parte.

As PPIs precisam estar inseridas em todos os componentes curriculares e empregadas no dia a dia do fazer pedagógico dos docentes. Sobre isso, afirmam Cardoso, Lima, Noll e Rosa,

Portanto, as PPIs implementadas nos componentes curriculares precisam ser adotadas no trabalho docente como recurso central para se buscar essa formação integral e emancipadora. As práticas integradoras ocorrem mediante a conexão entre as diversas áreas do conhecimento, tendo como um dos caminhos a interdisciplinaridade, dentro do currículo do EMI. (CARDOSO; LIMA; NOLL; ROSA, 2022, p. 9).

Em consonância com Pacheco (2012), percebe-se que o processo interdisciplinar é idealizado e compreendido como fonte organizadora do currículo e como estratégia de ensino

e aprendizagem, dado que os conceitos das diversas disciplinas permaneceriam, de modo direto, conectados ao mundo tangível sobre o qual se pretende apreender.

Por consequência, a prática docente interdisciplinar, de integração dos diversos saberes, necessita de engajamento, diálogo e agregação mediada pelas PPIs. Não obstante, sugere-se que, além de soluções didáticas, necessita-se de um planejamento participativo e engajamento ético-político e que todos assumam a sua responsabilidade e compromisso com essa proposta de ensino. Assim, o avanço de PPIs demanda, sobretudo, soluções ético-políticas. Como salientam Araujo e Frigotto,

Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 64).

Trata-se, pois, de entender e assumir o compromisso com uma ação pedagógica inclusiva e que possibilite a formação integral e emancipadora dos estudantes. No entanto, para a sua concretização, é preciso práticas contextualizadas, problematizadoras e interdisciplinares, dentro de um contexto local e global, com os saberes interligados, integrados, e não isolados. Edgar Morin (2006) afirma que a capacidade de contextualização, da articulação, da globalização e da interdisciplinarização do conhecimento é uma qualidade essencial da alma humana e que o ensino segmentado definha. Assim, exige-se um ensino que vá ao encontro de um modelo integral de formação, ou melhor, de um ensino que integre as partes ao todo, inserindo-as no seu contexto, na sua totalidade. Diante disso, o ensino e a aprendizagem tornam-se relevantes quando têm capacidade de apresentar o conhecimento e “situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere” (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2002, p. 18). Para os autores Morin, Almeida e Carvalho:

Além disso, uma das bases da psicologia cognitiva nos mostra que um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente. [...] isto é, ter um conhecimento que religue as partes ao todo e, evidentemente, o todo às partes. (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2002, p. 29-30).

Nesse cenário, quanto ao ensino das disciplinas do núcleo comum e ao ensino das disciplinas técnicas, alinhadas às práticas integradoras, os docentes precisam integrá-las e trabalhar o conteúdo de forma contextualizada e interdisciplinar, para não ocorrer o

distanciamento entre os conteúdos ministrados e a realidade dos estudantes. Fazer uma relação da realidade dos estudantes com o conteúdo ministrado, por meio da integração das disciplinas, utilizando as PPIs, favorecerá o ensino e a aprendizagem, além da formação na sua integralidade. O conteúdo ministrado tem que ter vida, significado e contexto histórico e ser instigador para desenvolver no estudante o espírito crítico e investigativo. Para tanto,

O processo de ensino em um curso integrado deve acontecer de forma instigante e que seja capaz de propiciar um ambiente de busca onde se desenvolva o espírito investigativo dos estudantes. Um espaço que leve os professores, em conjunto com os alunos, a buscarem estratégias para um processo de ensino e de aprendizagem dinâmico e inerente às atribuições profissionais que se deseja formar. (SANTOS; NUNES; VIANA, 2017, p. 178-179).

A pesquisa de Ribeiro (2014) aproxima-se deste estudo, pois analisa o processo da educação integrada na prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Ciências (Física) e Matemática do 1º ano do curso técnico integrado em edificações.

Compreende-se que, ao se trabalhar tal proposta de educação profissional que visa à formação integral do trabalhador no sentido de inteiro, de completude, [...] torna-se uma exigência conhecer os fundamentos que constituem essa proposta e os métodos e os conteúdos de como desenvolvê-la de forma a atingir o objetivo de emancipação e de autonomia do sujeito trabalhador. Por se constituir em um novo projeto de educação, em processo de implantação e implementação nas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica, estabelece-se, assim, um esforço no sentido de se construir práticas integradoras com intuito de estreitamento da distância entre a concepção teórica e as práticas pedagógicas em curso (RIBEIRO, 2014, p. 102).

A proposta de implementação das práticas integradoras também deve ser discutida e constituída nas escolas da rede estadual que oferecem esta modalidade de ensino.

O artigo de Andrade *et al.* (2015), intitulado *Práticas Pedagógicas Integradoras: concepções e desafios dos docentes no contexto de vivência do curso de informática do IFRN*, chama a atenção pela proximidade das questões levantadas com as investigadas neste objeto de estudo. A pesquisa supracitada procurou analisar as concepções dos docentes sobre suas PPIs e os principais desafios vistos no dia a dia escolar. Segundo Andrade *et al.* (2015), idealizar uma prática integradora é pensar na comunicação que as mais distintas áreas dos saberes podem estabelecer entre si. De acordo com Andrade *et al.* (2015, p. 10), “[...] as práticas pedagógicas integradoras, cerne principal de discussão neste trabalho, configuram-se como ferramenta estratégica para atender as perspectivas de formação humana integral”. Portanto, o artigo trouxe uma melhor compreensão desses conceitos que clarificam as práticas integradoras.

Estudos de alguns teóricos, como Araujo (2014), Morin, Almeida e Carvalho (2002) e Ramos (2008, 2017), evidenciam que as Práticas Integradoras no EMI, experimentadas no dia a dia escolar, configuram-se grandes colaboradoras da formação integral do estudante. Este processo ocorre por intermédio de conteúdos problematizados, contextualizados e integralizados e de forma interdisciplinar. Aponta-se, assim, “a interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes” (THIESEN, 2008, p. 546). Com essa prática, eliminam-se os efeitos cada vez mais resistentes da compartimentalização dos saberes disciplinares que vão ao encontro de um desenvolvimento por inteiro do estudante.

Segundo Morin (2006), a estruturação disciplinar foi construída no século XIX, mas só criou forma após o século XX, com o crescimento da pesquisa científica. Assim, Morin (2006, p. 105) entende que “[...] as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento etc.; essa história está inscrita na história da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade”. O autor ainda afirma que:

Entretanto, a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de ‘coisificação’ do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é destacado ou construído. O objeto da disciplina será percebido, então, como uma coisa autossuficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte. (MORIN, 2006, p. 105).

A divisão dos saberes por meio das disciplinas e a ausência da integração do conhecimento oriundo da escola dificultam a compreensão amplificada da totalidade dos saberes e das partes que a constituem.

Observa-se que mudar este sistema secular da fragmentação e divisão do conhecimento pelas disciplinas não é uma tarefa fácil. Para isso, exige-se comprometimento e vontade de mudar essa realidade, “[...] considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada” (MORIN, 2006, p. 16). Daí a importância da formação dos professores e o envolvimento dos estudantes para compreender as práticas integradoras como ferramentas de contextualização, diálogo entre as disciplinas, problematização e integração do conhecimento pela via da interdisciplinaridade. Todo esse processo vai de encontro com a divisão dos saberes tão desfavorável à formação integral do estudante.

Deve-se ter em vista que a consequência dessa divisão influencia diretamente na formação, tornando-a unilateral, principalmente, na educação profissional.

A dualidade começa a ser quebrada quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer enquanto práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente. (ARAÚJO, 2014, p. 39).

Logo, nessa linha de pensamento, as disciplinas precisam dialogar o tempo todo de forma interdisciplinar e integrada. Segundo D'Ambrosio,

A compartimentalização disciplinar conduziu a inúmeras distorções no pensar atual. Particularmente grave é a distorção disciplinar nas ciências que são naturalmente integradas. A recuperação desse caráter integrado do ensino de ciências é essencial na educação moderna. (D'AMBROSIO, 1999, p. 27).

Nesse sentido, os componentes curriculares precisam de integração e devem apresentar-se de forma articulada e contextualizada, aproveitando os saberes trazidos dos estudantes, proporcionando-lhes a capacidade de religar os objetos do conhecimento com o mundo concreto. Devem ter como caminho a seguir a práxis pedagógica, do refletir e agir, do processo dialógico, da interdisciplinaridade e da prática social, com o intento de alcançar uma formação emancipadora. O processo de formação integral, para Morin, Almeida e Carvalho (2002, p. 29), consiste “[...] em dar aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio, uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram”.

O presente estudo apresenta as PPIs no EMI como um meio para alcançar a formação do estudante na sua integralidade. Para tal, teve como elo os componentes curriculares no Curso Técnico de Informática no EMI. Nessa lógica, as práticas integradoras inseridas no currículo integrado possibilitam a efetiva integração curricular e o diálogo interdisciplinar, propiciando a junção entre teoria e prática, por meio de estratégias metodológicas. O Plano de Curso - Curso Técnico em Informática do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos do município de Jussara-GO, voltado aos docentes que atuam nessa escola e ministram aulas nessa modalidade de ensino, afirma que:

[...] a promoção de debates em torno de temas ou conteúdos apresentados na forma de situações-problemas; desenvolvimento de projetos, estudos de casos, realização de pesquisa de naturezas diversas, visitas técnicas, aulas práticas em laboratório ou situação de campo, promoção de seminários, oficinas, trabalhos em grupo diversos; enfim, estratégias que estimulem a prática de ações criativas, construtivas e transformadoras. (GOIÁS, 2020a, p. 38).

Nesse sentido, as práticas procuram redefinir as metodologias de ensino e aprendizagem, visando a integração das disciplinas, por meio da interdisciplinaridade, problematização dos conteúdos e de forma contextualizada. Percebe-se uma similaridade muito grande com as PPIs. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021,

Art. 24. O plano de curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve considerar, em seu planejamento: V - organização curricular por áreas de estudos, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração permanente entre teoria e prática ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2021, p. 9).

Segundo Morin (2006, p. 37), “[...] todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto”. Visto que, quando se contextualizam os conteúdos, os processos de aprendizagem se tornam significativos e relevantes, proporcionando para os estudantes sentido e consciência crítica do conhecimento. Conforme Henrique e Nascimento (2015, p. 69), “[...] a prática integradora, a exemplo do projeto integrador, é fortalecida no contexto de um currículo integrado, aquele que prima por uma formação integral para o ser humano”. Logo, a finalidade do currículo integrado é a formação integral, que, fortalecida por uma Prática Integradora, torna-se emancipadora.

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral e politécnica, e, conseqüentemente, a experimentação das PPIs no EMI faz-se necessária para chegar a essa formação por inteiro do sujeito. Para tal fim, busca-se um Projeto Político-Pedagógico alicerçado e alinhado a ações formativas integradoras (contrárias às práticas fragmentadoras de formação), norteado pela integração e cooperação, e que promova autonomia para ampliar os horizontes das práticas pedagógicas, especialmente dos professores e estudantes. Já que “[...] o projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (RESENDE; VEIGA, 2013, p. 13).

Todo esse processo está inserido nas dimensões do fazer e do pensar, numa perspectiva de unidade entre a parte e o todo; na reflexão-ação, teoria e prática, constituindo-se a ‘práxis’. Ou como afirma Machado (2010, p. 80), “[...] propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base de formação de personalidades críticas e transformadoras”. Conseqüentemente,

Se a realidade existente é uma totalidade integrada, não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases das partes e das formas de relacioná-las. (MACHADO, 2010, p. 81-82).

Este propósito de formação requer práticas pedagógicas que possibilitem essa integração.

As PPIs experimentadas no contexto escolar são possibilidades reais de explorar as potencialidades do currículo integrado. Para percorrer estes caminhos apontados pelo currículo integrado, necessita-se de coragem, atitude e vontade de fazer diferente, pois

[...] a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos. Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àquele de ordem técnica, associada de forma preconceituosa ao trabalho manual. (MACHADO, 2010, p. 82).

A nova conduta pedagógica dos docentes e dos estudantes preconiza práticas que articulam os diferentes conhecimentos científicos e se relacionam com a realidade que se pode observar, com o intento de proporcionar ao estudante a visão da totalidade, sem deixar de lado as partes que compõem o todo e as possibilidades de mudança social.

Por conseguinte, na concepção de um currículo integrado, pode-se indagar o que integrar. A primeira integração refere-se às metas e aos objetivos da escola em sua prática pedagógica, isso precisa estar efetivamente na filosofia de trabalho da equipe. Este é o ponto de partida da integração, com as metas e objetivos estabelecidos, inicia-se para as ações docentes integradoras, tendo como suporte o currículo integrado. Sobre isso, Machado (2010, p. 92) provoca uma excelente reflexão:

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral.

As PPIs experimentadas nas disciplinas escolares devem ser um método central nas ações pedagógicas dos professores para conseguir alcançar a formação integral e emancipadora do estudante. As práticas processam-se articulando a integração das várias áreas do conhecimento, tendo como um dos instrumentos a interdisciplinaridade dentro do

currículo do EMI. Segundo Pacheco (2012, p. 100-101), “aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino e aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender”. Sendo que os conceitos das distintas disciplinas estão, de modo direto, correlacionados ao concreto que se pretende compreender.

Por esse lado, a ação docente interdisciplinar de integrar os mais diversos conhecimentos sistematizados necessita, primordialmente, de muita conversação, respeito e abertura, devendo ser mediada pelas PPIs. Conforme Araujo e Frigotto (2015), estas ações não dependem apenas de soluções didáticas, e, sim, de soluções ético-políticas e, acima de tudo, compromisso ético-político. Observa-se que o currículo integrado, as práticas integradoras e a formação integral devem caminhar integrados. Portanto,

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos com sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. (PACHECO, 2012, p. 60).

Logo, percebe-se que a execução das PPIs no contexto escolar acontece por diversos recursos, como a interdisciplinaridade, que se apresenta como um componente de integração dos conhecimentos de forma inteirada, e não em compartimentos. Quer dizer, deve-se mover, na prática docente, com as disciplinas integradas e dialogando a todo instante, pois conhecimento não é subdividido, e, sim, integralizado, em que a totalidade, constituída pelas partes, forma uma unidade. Sob esse ponto de vista, o trabalho com conteúdo de forma interdisciplinar se desenvolve e amplifica para uma aprendizagem problematizadora, contextualizada e com significado para os estudantes, indo além da integração curricular, tendo em vista que

A interdisciplinaridade pode ser considerada como um método de interação em uma, duas ou mais disciplinas, podendo ocorrer com uma simples comunicação de ideias até a integração recíproca de finalidades, objetivos, conceitos, conteúdos e metodologia. É possível entendê-la como uma necessidade de reunificar o conhecimento corrigindo os problemas da fragmentação das disciplinas. (SANTOS *et al.*, 2017, p. 162).

Não obstante, a experimentação no contexto escolar das PPIs não é algo trivial. Castro e Duarte Neto (2021, p. 13) apontam alguns entraves: “[...] organização do tempo pedagógico, falta de formação para trabalhar com o currículo integrado e ausências de

estratégias e programas institucionais para o desenvolvimento do EMI”. Para que as PPIs aconteçam, necessita-se de um ambiente de trabalho democrático e estimulante para que ocorram diálogos coletivos, uma didática integradora, formação permanente e uma postura do docente integradora, guiada pelo conceito de práxis (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Destaca-se que,

Não há prática que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva e, portanto, por alguma atividade teórica. A atividade teórica só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da ação humana, pois a consciência e as concepções se formulam por meio do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram. (KUENZER, 2017, p. 343).

Nessa conjuntura, observa-se que a prática pedagógica integradora na proposta do EMI está em fase inicial de debate e experimentação. No entanto, para que haja sucesso na sua implementação, é necessária a mobilização das instituições que oferecem esta modalidade de ensino. Não basta estar presente nos documentos oficiais, são fundamentais ações para colocá-la em prática no dia a dia das aulas. E, por fim, é fundamental que esses conceitos estejam bem-organizados e claros no projeto pedagógico do curso, principalmente nos objetivos e nas metodologias.

2.5 Práticas Pedagógicas Integradoras: à luz das principais tendências pedagógicas no Brasil e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

Inicia-se esta seção abordando os seguintes tópicos: 2.5.1- sobre a origem do processo formal na educação e seu percurso histórico; o segundo 2.5.2- as principais tendências pedagógicas no Brasil, e no último 2.5.3- pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática em sala de aula.

2.5.1 A origem do processo formal de educação e seu percurso histórico

O processo educacional segue o desenvolvimento histórico, processo pelo qual o homem produz a sua existência no tempo, agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, ele vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura e o mundo humano (SAVIANI, 2007). A educação é um processo inerente ao homem, haja vista que o ser humano é um ser natural

singular, muito diferente dos demais animais. O homem necessita adaptar a natureza, regulando-a segundo seus interesses e, em seguida, transformando-a para garantir sua existência. Todo o processo ocorre por intermédio do trabalho.

Já os animais agem de modo diferente, pois são incapazes de desenvolver suas aptidões intelectuais por meio da aprendizagem. Os animais, para garantia da sua existência, simplesmente adaptam-se à natureza, logo, não necessitam do trabalho e nem da educação para transformá-la, pois suas ações ocorrem pelo instinto, sendo inatas. Nesse ponto de vista, o âmago do ser humano não é inato, nem tampouco um dom divino, iluminado pelos deuses, visto que o homem se torna humano pelo trabalho, educação e relações sociais, inserido num contexto histórico (SAVIANI, 2007). Portanto, o homem é um ser histórico e necessita dessas relações sociais, culturais e educacionais para sua formação e garantia da cidadania. Segundo o autor,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Estas discussões acima ajudam a compreender a origem do processo formativo do homem e sua importância. Contribuindo, assim, com a necessidade de ampliação da escola para todos os estudantes, tendo como horizonte uma forma integral e plena, que é o objeto deste estudo. Ao compreender como aconteceu, no percurso histórico, a disponibilização da escolarização aos brasileiros, observa-se a sua dualidade e a sua ausência durante séculos à maioria da população.

Com esse cenário, da passagem da sociedade antiga ou escravocrata para a medieval ou feudal, em que havia uma pequena classe de proprietários e uma enorme população que não possuía propriedade, a escola era periférica devido a sua pouca abrangência. Portanto,

A modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho. Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíram a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação. (SAVIANI, 2011, p. 82).

Sendo assim, com o advento do mundo moderno, do capitalismo e da Revolução Industrial, a sociedade vai evoluindo e os meios de produção se transformando, o que desloca o sistema produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria (SAVIANI, 2011). Conseqüentemente, exige-se o conhecimento sistematizado transmitido na e por meio da escola, que agora não se torna mais secundária, mas, sim, primordial. Esta essencialidade da escola ganhou força com o advento da industrialização e urbanização, que se exigiu a escolarização da classe trabalhadora para a preparação de mão de obra para a atender ao mercado. Como efeito, a própria sociedade burguesa “exige” a universalização da escola básica. Percebe-se que, com as mudanças dos meios de produção no percurso histórico, a função da escola também foi se modificando.

Nesse caminho, o processo educacional é dialético e histórico, pois o homem vai agindo sobre a natureza, interpretando-a e transformando-a pelo trabalho, com isso, vai construindo a história, a sua cultura e, nesse movimento dialético, vai se tornando humano. De acordo com Saviani,

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo histórico através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 81).

Apesar de todo esse esforço histórico na defesa de uma educação escolar para a maioria, visando a fazer a escola deixar para trás o papel de coadjuvante para se tornar protagonista, ainda hoje existem governantes e uma parte da elite que insistem em um saber sistematizado secundário (SAVIANI, 2011). Esse saber sistematizado representa os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, transmitido pela escola e que precisa ser assimilado pelos estudantes. Por isso, tanto a PHC quanto as PPIs apontam a importância do saber sistematizado para todos. Para Saviani (2011, p. 86), “[...] a escola básica é importante para todos, que a alfabetização deve ser acessível a todos é o óbvio”. Defende-se uma educação escolar universalizada e de boa formação, tendo em vista que, ao longo de muitos anos, o saber científico foi impossibilitado, principalmente para a classe trabalhadora. Sob esse ponto de vista, deve-se buscar a experimentação das práticas integradoras à luz da PHC, para se efetivar, no cotidiano escolar, uma educação que leve à formação integral e emancipadora a todos os estudantes.

2.5.2 *As principais tendências pedagógicas no Brasil*

Isto posto, quando se aborda a questão da prática escolar para implementar no contexto escolar uma formação por inteiro dos estudantes, observam-se fragilidades na compreensão destas ações pedagógicas. Por isso, necessita-se de compreensão sobre as principais correntes pedagógicas desenvolvidas no Brasil e a sua importância. A prática escolar traduz-se na materialização das condições que garantem a realização do fazer docente (Libâneo, 2013). Ter consciência da especificidade e do valor das tendências pedagógicas na prática educativa torna-se um fator determinante para o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos clássicos para os estudantes, numa perspectiva de uma formação humana plena. Ou seja,

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação em um determinado sistema de relações sociais. A partir daí a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo. (LIBÂNEO, 2013, p. 24).

Destarte, Saviani (2021), no que concerne à questão da marginalidade, classifica as teorias educacionais em dois grupos: o primeiro grupo compreende que o papel da educação é de uniformização social, por consequência, de suplantação da marginalidade; já o segundo grupo entende ser a educação uma ferramenta de distinção social, portanto, uma fonte de marginalização. A educação, para o primeiro grupo, representa um reforço para se obter a homogeneização, com a finalidade de estreitar as relações sociais, levar a unidade, assegurar a inclusão das pessoas na sociedade, suplantar a marginalidade e construir uma sociedade de iguais. Considera-se a educação um instrumento transformador da sociedade, dessa maneira, como fator determinante na comunidade. Assim,

[...] para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como instrumento de correção dessas distorções. (SAVIANI, 2021, p. 4).

Logo, o segundo grupo de teorias compreende a sociedade pela divisão de classes divergentes que se relacionam pela força manifestada pelas condições da vida material. Nesse caso, a marginalidade faz parte da estrutura da sociedade. Nesse contexto,

[...] a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção cultural e, especificamente, escolar. (SAVIANI, 2021, p. 4-5).

Realizada a abordagem conceitual, as teorias desses dois grupos foram denominadas de “teorias não críticas” (primeiro grupo) e “teorias críticas” (segundo grupo). As teorias não críticas identificam a educação como autônoma e procuram assimilá-la a partir dela mesma (SAVIANI, 2021). Já as teorias críticas compreendem a educação de forma invertida, ou seja, ela já está determinada pela estrutura socioeconômica, tornando-se reprodutora da sociedade capitalista.

Saviani (2021) dividiu as teorias não críticas entre pedagogia tradicional, nova e tecnicista; e as teorias críticas em crítico-reprodutivistas, teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e teoria da escola dualista. O quadro abaixo resume as concepções das teorias crítico-reprodutivistas.

Quadro 1 — Concepções das teorias crítico-reprodutivistas

TEORIA	TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENQUANTO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO	TEORIA DA ESCOLA DUALISTA						
TEÓRICOS	P. Bourdieu e J.C. Passeron	L. Althusser	C. Baudelot e R. Establet						
Conceitos-Chaves	<p>➢ Violência Simbólica: os grupos e classes dominantes controlam os significados culturalmente legítimos e socialmente mais valorizados. Estes significados mediam as relações de poder entre grupos e classes. O capital cultural é distribuído desigualmente entre grupos e classes. Como resultado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aqueles que têm mais capital cultural são mais bem-sucedidos na escola; • A escolarização é a base para uma mobilidade social limitada, que dá aparência de realidade à meritocracia; • Portanto, a educação é o processo de reprodução das diferenças culturais e sociais. <p>➢ Qualquer ação pedagógica é uma violência simbólica.</p>	<p>➢ O Estado é composto por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) – polícia, tribunais, prisões etc. – que funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia, e • Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) – igreja, escola, mídia etc. – que funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela violência. <p>➢ A escola é o AIE dominante na sociedade capitalista.</p>	<p>➢ A escola é dividida em duas grandes redes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rede PP (primário-profissional), destinada aos trabalhadores; • Rede SS (secundário-superior), destinada à burguesia. <p>A escola é um aparelho ideológico da burguesia e está a serviço de seus interesses.</p>						
FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	<p>➢ É um instrumento de discriminação social, na medida em que reforça a dominação e legitima a marginalização cultural e escolar;</p> <p>➢ Cumpre papel fundamental no processo de reprodução do capitalismo.</p>								
FUNÇÃO DA ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA	<p>➢ Sistema de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reprodução do próprio corpo acadêmico; • Reprodução das relações sociais; • Reprodução do poder acadêmico, e • Reprodução do próprio sistema de ensino. <p>➢ A escola realiza a (re)produção do habitus, que é uma formação durável, produto da interiorização dos princípios do arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e, por isso, perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.</p> <p>Escola – vetor de assimilação das mensagens produzidas pela indústria cultural.</p>	<p>➢ O sistema das diferentes escolas públicas e particulares constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola • Reprodução • Inculcação da força de trabalho 	<p>➢ A escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas grandes redes (PP e SS), as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2">ESCOLA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="width: 50%;">Formação da força de trabalho</td> <td style="width: 50%;">Inculcação da ideologia burguesa</td> </tr> <tr> <td>Qualificação do trabalho intelectual x desqualificação do trabalho manual</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	ESCOLA		Formação da força de trabalho	Inculcação da ideologia burguesa	Qualificação do trabalho intelectual x desqualificação do trabalho manual	
ESCOLA									
Formação da força de trabalho	Inculcação da ideologia burguesa								
Qualificação do trabalho intelectual x desqualificação do trabalho manual									
	<p>➢ Explicita os mecanismos de funcionamento da escola capitalista e como estes a constituem;</p> <p>➢ Põe em evidência o comprometimento da educação como interesses da classe</p>								

Fonte: Saviani (2021), adaptado e elaborado pelo autor da pesquisa.

Estas teorias “[...] são críticas porque postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2021, p. 13). No entanto, não constituem uma pedagogia, pois não oferecem uma orientação pedagógica,

compreendendo que o caráter reprodutivista da escola impede que ela seja diferente. Para esta teoria, a escola reproduz a sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista.

O quadro abaixo apresenta as concepções das teorias não críticas.

Quadro 2 — Concepções e tendências das teorias não críticas e suas manifestações na prática pedagógica escolar

TENDÊNCIA	TRADICIONAL	ESCOLA NOVA	TECNICISTA
PASSOS DO MÉTODO	<p>➤ Método Expositivo</p> <p>➤ Cinco passos formais de Hebert:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação <p>- Recordação da lição anterior, portanto, do já conhecido; por meio do passo da apresentação;</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Apresentação <p>- É apresentado ao aluno um novo conhecimento que lhe compete assimilar;</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Assimilação-comparação <p>- Comparação do novo com o velho;</p> <p>- O novo é assimilado, pois, a partir do velho;</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Generalização <p>- Se o aluno já assimilou o novo conhecimento, ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido, e</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Aplicação <p>- Coincide, de forma geral, com as “lições de casa”.</p> <p>- Resolvendo exercícios, o aluno vai demonstrar se ele aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento.</p> <p>Pedagogia Tradicional – destaca como questão central o APRENDER.</p> <p>Aborda o sujeito como IGNORANTE.</p> <p>Professor sujeito do processo/central.</p>	<p>➤ Projeto de Pesquisa</p> <p>- Os cinco passos do ensino novo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade <p>- O ensino começa sempre com uma atividade, a qual pode suscitar um problema;</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Problema <p>- Alunos e professor propõem um determinado problema;</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Levantamento de dados <p>- Provação do levantamento dos dados documentais, bibliográficos, dados de campo;</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Formulação de hipóteses explicativas <p>- As informações levantadas pelos alunos servem de base para formulação de uma ou mais hipóteses explicativas para o problema, e</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Experimentação <p>- Os alunos testam as hipóteses explicativas, o que lhes permite rejeitar ou confirmar as hipóteses formuladas.</p> <p>➤ Este método didático assume caráter “pseudocientífico”, porque ensino não é pesquisa.</p> <p>Pedagogia Nova – aponta como questão central o APRENDER A APRENDER.</p> <p>Aborda o sujeito como REJEITADO.</p> <p>Aluno sujeito central da ação educativa</p>	<p>➤ Neutralidade científica:</p> <p>- Inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos instrucionais operacionalizados em comportamento observável e mensurável; • Torná-lo objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas e mecanizando o processo; • Ênfase no foco sistêmico, no microensino, no telensino, a instrução programada, nos apetrechos de ensinar etc. <p>Pedagogia tecnicista – aponta como questão central o APRENDER A FAZER.</p> <p>Aborda o sujeito como INCOMPETENTE.</p> <p>Elemento principal passa a ser a organização racional dos meios.</p> <p>Professor/aluno – secundário</p>
MODELO DE CONHECIMENTO	S←O (Objetivista)	S→O (Subjetivista)	S←O (Objetivista)

Fonte: Adaptado de Saviani (2021).

Na pedagogia tradicional, o papel do professor é central, pois delibera e decide, tendo o estudante como sujeito passivo e mero receptor de conteúdos, ou seja, um ignorante e marginalizado pela sociedade. Dessa maneira, justifica-se que, para o estudante superar o obscurantismo e ser inserido no corpo social, necessita aprender na escola o saber sistematizado. Nessa teoria, o motivo da marginalização nessa nova sociedade está relacionado à ignorância, àquele que não tem instrução. Portanto, “[...] a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 2021, p. 5). Pelo prisma pedagógico, observa-se que, para a pedagogia tradicional, a tese central é aprender.

Na pedagogia nova, o processo se inverte, tornando o estudante o centro do ato educativo. O professor agora não é o ponto central, que se desloca para uma relação professor-aluno de forma horizontal, logo, interpessoal e intersubjetiva. O professor atuaria como um instigador e guia da aprendizagem, e a decisão principal pertenceria aos próprios estudantes. No que se refere à marginalidade, apresenta-se com outra conotação, saindo do campo da ignorância, em outras palavras, da ausência de domínio do conhecimento, pontuada pela pedagogia tradicional, indo para o ignorado, diferente e excluído pela sociedade. Nesse sentido, “[...] o marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (SAVIANI, 2021, p. 7). A escola emerge como elemento de equilíbrio social, ajustando, adaptando e estimulando o estudante a aceitar a si mesmo, aos outros e à sociedade, com isso a marginalidade será corrigida. Pelo ângulo pedagógico, o relevante não é o aprender da pedagogia tradicional, mas o aprender a aprender.

Na pedagogia tecnicista, o componente primordial move-se para a organização racional dos meios, compreendendo o professor e aluno numa colocação periférica, “[...] relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas” (SAVIANI, 2021, p. 11). Para essa teoria, a marginalidade não está ligada à ignorância da pedagogia tradicional e nem ao sentimento de rejeição da pedagogia nova, mas à incompetência. Marginalizado é o incompetente, ineficiente e improdutivo. Cabe à educação “[...] formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social” (SAVIANI, 2021, p. 11). Do ponto de vista pedagógico, o importante não é aprender, ou aprender a aprender. O que importa é aprender a fazer.

As teorias não críticas, no que se refere às relações entre educação e sociedade, compreendem a educação com uma absoluta vantagem de autonomia sobre a sociedade. Para

estas teorias, a educação é vista como panaceia para os problemas da sociedade, em outras palavras,

[...] acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade por meio da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas alargá-los; atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. (SAVIANI, 2021, p. 27).

Nessa acepção, para as teorias crítico-reprodutoras, o papel que a escola exerce é de reprodução da sociedade e fortalecimento do modo de produção capitalista. Outro diferencial é que, nas teorias não críticas, existe uma proposta pedagógica. Já as teorias crítico-reprodutivistas não trazem nenhuma orientação pedagógica, procurando somente descrever o funcionamento da escola e como está instituída. Elas denunciam que a escola na sociedade capitalista reproduz a hegemonia e exploração. Pode-se afirmar que:

O primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista com um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de “teorias não críticas”. Inversamente, as teorias de segundo grupo – que passarei a examinar – são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionamentos sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. (SAVIANI, 2021, p. 13).

Nesse sentido, conclui-se que, enquanto as teorias não críticas objetivam piamente solucionar a questão da marginalidade, por intermédio da escola, sem sucesso, as teorias crítico-reprodutivistas esclarecem o motivo do aparente fracasso. “A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência” (SAVIANI, 2021, p. 24). Diante desse cenário, surge a Pedagogia Histórico-Crítica como opção real de uma orientação pedagógica, pois

Uma teoria do tipo acima enunciado impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (SAVIANI, 2021, p. 25).

No entanto, para que essa orientação pedagógica, de fato, se concretize na escola, exige-se de muita formação, reflexão, estudo e compreensão da necessidade da sua implementação em uma perspectiva emancipadora de formação.

2.5.3 *Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática em sala de aula*

A PHC compreende que a educação impacta a sociedade, embora não seja autônoma nem neutra, por isso é capaz de colaborar e até transformar o corpo social. É considerada crítica, uma vez que tem convicção da determinação realizada pela sociedade sobre a educação. Nesse ponto, identifica-se o grande diferencial da PHC em relação às pedagogias tradicional, nova e tecnicista, ambas desprovidas de historização. “Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação” (SAVIANI, 2021, p. 51). Assim, tendo em vista a concepção crítico-reprodutivista, que retrata a educação como algo determinado pela estrutura social e não apresenta nenhuma proposta pedagógica, a proposta pedagógica da PHC se estabelece na realidade escolar e defende que a educação se associa à sociedade dialeticamente. O quadro abaixo resume a PHC.

Quadro 3 — A didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

TEÓRICOS	PRÁTICA	TEORIA			PRÁTICA
Psicologia Sócio-histórica Vigotski	NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ATUAL	ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO			ZONA DE DESENVOLVIMENTO ATUAL
Pedagogia Histórico-Crítica Saviani (2009)	PRÁTICA SOCIAL (Inicial) – Síntese	Problemática – Mediação	Instrumentalização	CATARSE – Mediação	PRÁTICA SOCIAL (Final) – Síntese
Didática da PHC Gasparin (2002)	Ponto de partida: Listagem (unidade e tópicos). Vivência do cotidiano dos alunos: O que o aluno e o professor já sabem sobre o tema e relação com a vivência. O que os alunos gostariam de saber a mais?	Levantamento da problemática da prática social. Dimensão científica. Dimensão social. Dimensão histórica. Outras dimensões...	A aula propriamente dita: Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente. • Recursos humanos e materiais.	Expressão elaborada da nova forma: Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Elaboração, reelaboração da nova forma.	Ponto de chegada: • Intenções do aluno. • Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. Ações do aluno. • Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.

Fonte: Adaptação dos anexos da obra de Gasparin (2002).

As Práticas Pedagógicas Integradoras, na perspectiva da PHC, tornam-se processos pedagógicos vigorosos para sua implementação no EMI, visando a construção de uma formação integral e emancipadora. Logo, compreende-se que as PPIs pela PHC, propõem

procedimentos metodológicos similares, uma vez que buscam a integração, a problematização e a contextualização dos saberes. Acerca disso, tem-se:

Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p. 4).

Nessa concepção, os saberes sistematizados são construídos integrados à realidade social do estudante, tornando o conteúdo significativo e conectado ao mundo material. Assim, as práticas pedagógicas e esta corrente teórica são baseadas no materialismo histórico-dialético, que fundamenta a construção do conhecimento valorizando o desenvolvimento social do estudante. Seguindo nessa direção, Saviani aponta que:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, mas uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 119-120).

Uma concepção teórica muito similar à proposta do EMI, tendo como elo as práticas integradoras, é a PHC. As práticas pedagógicas desta teoria são baseadas no materialismo histórico e dialético, que fundamenta a construção do conhecimento concreto, valorizando o desenvolvimento social do sujeito. Vale lembrar que a PHC se consolidou no Brasil em 1982, depois de anos de debates e reestruturações lideradas por Saviani e outros pesquisadores. Enquanto a nomenclatura PHC só seria oficializada em 1984. De acordo com Malanchen (2014), esta produção é caracterizada por um árduo trabalho de equipe, atuando na produção de diversas teses de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no período de 1978 a 1984, sustentadas pelo materialismo histórico. Assim,

Esta concepção da Pedagogia Histórico-Crítica nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes históricos sociais da educação (SAVIANI, 2007). Portanto, é na realidade escolar que se enraíza essa proposta pedagógica. (GASPARIN E PETENUCCI, 2014, p. 4).

A PHC entende a escola com base na evolução histórica da sociedade, que ocorre por meio de um processo dialético, e considera que é possível buscar uma proposta pedagógica emancipadora, que consiga contemplar a maioria dos estudantes, na qual a teoria esteja atrelada à prática por meio da práxis: “[...] em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo” (SAVIANI, 2011, p. 120). Seguindo essa linha, Gasparin complementa:

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 2).

Observa-se que este novo fazer pedagógico tanto da PHC quanto das PPIs tem como ponto de partida a realidade social, e não a escola e a sala de aula, possibilitando ao estudante compreender os saberes em suas múltiplas determinações, mostrando-lhes como eles estão inseridos numa totalidade social. A decodificação crítica dessa realidade torna viável indicar um novo pensar, refletir e agir pedagogicamente (GASPARIN, 2012). Todos estes desdobramentos metodológicos têm como finalidade a formação integral/politécnica e omnilateral do estudante.

A proposta da PHC é que os conhecimentos sejam socializados para um desenvolvimento pleno do estudante. Para que isso seja concretizado, é necessário viabilizar a exploração das potencialidades humanas em cada momento histórico. Para tanto, “[...] o currículo escolar deve estar apto a disponibilizar as melhores potencialidades humanizadoras da cultura para o desenvolvimento dos indivíduos” (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020, p. 77).

Dessa forma, o currículo pode ser considerado a mescla das atividades nucleares compartilhadas nos intervalos de tempo no ambiente escolar. Para Saviani (2015), nada mais é do que uma escola em operação e cumprindo sua verdadeira função. Todo esse processo ocorre mediante a transmissão-assimilação do saber sistematizado, por meio dos conteúdos “clássicos” e com métodos e práticas bem definidos, por isso, a importância das Práticas Integradoras. Em relação à razão de ser da escola, não basta a presença do saber sistematizado, dado que é preciso proporcionar mecanismos de organização, equilíbrio e

compreensão dos conteúdos clássicos, ou seja, necessita-se de uma metodologia clara e respaldada numa teoria (SAVIANI, 2011).

Assim, quando o docente conhecer o verdadeiro sentido do que seja o conteúdo clássico, a sua prática pedagógica e a condução do ensino se tornarão significativas e fortalecidas. Compreende-se como “clássico” aquilo que é essencial e que supera o tempo, diferente do tradicional, que é relacionado, neste estudo, pela linha de pensamento de Saviani, com o antigo, rotineiro e obsoleto (Saviani, 2011). Nessa acepção,

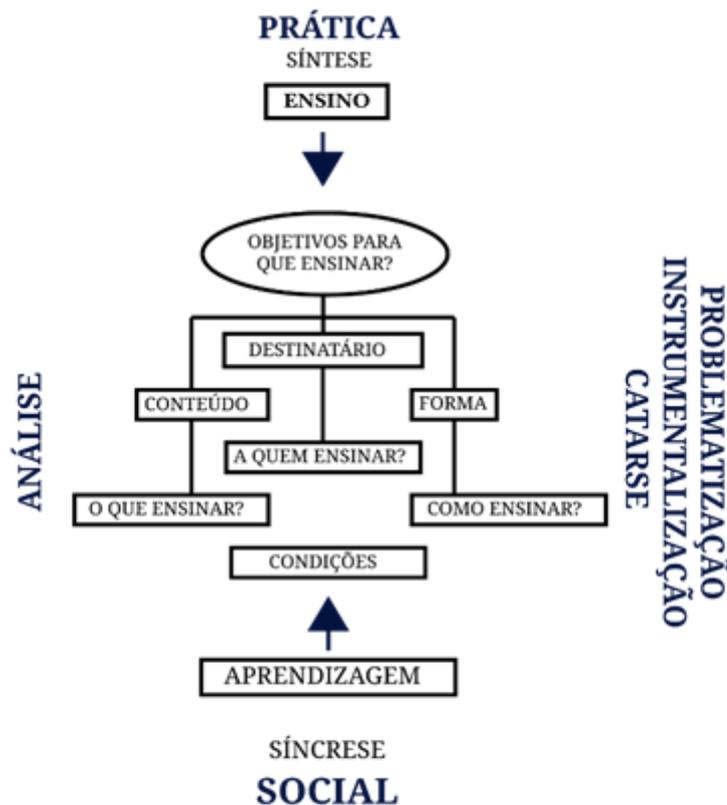
Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo –, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola. (SAVIANI, 2011, p. 87).

Nessa perspectiva, a PHC fundamenta-se dando destaque aos conteúdos selecionados para o ensino e aprendizagem na escola, “[...] pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade” (MALANCHEN, 2014, p. 203). Logo,

Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2021, p. 44-45).

Para Saviani (2021), a instrução não é a preparação dos estudantes, cuja ação é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, de iniciativa dos estudantes (Pedagogia Nova). O ponto de partida do ensino na proposta da PHC concentra-se na prática social, denominada de primeiro passo, que é corrente ao professor e ao estudante. Em vista disso, são elaborados os cinco passos para o desenvolvimento da PHC, propostos por Saviani em seu livro *Escola e Democracia*, que aproximam-se sobremaneira da proposta do EMI e das Práticas Pedagógicas Integradoras: “Prática Social inicial do Conteúdo”; “Problematização”; “Instrumentalização”; “Catarse” e “Prática Social final do Conteúdo” (GASPARINI, 2012, p. 8).

Figura 5 — Dimensão ontológica da didática histórico-crítica



Fonte: Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 157).

Esses passos procuram desvendar o novo método dialético de ensino e aprendizagem, sendo a dialética “[...] o modo de pensarmos as contradições, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2014, p. 7-8). Segue abaixo uma descrição dos cinco passos:

- ✓ Primeiro passo (Prática Social): é o ponto de partida, em que o professor apresenta o conteúdo para os estudantes e estabelece um diálogo sobre o tópico com foco na realidade vivenciada. Momento de o estudante ter uma visão do todo desse conteúdo, ser desafiado para aprimorar seu saber e fazer uma relação com sua vida social;
- ✓ Segundo passo (Problematização): busca identificar os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo, partindo do ponto de vista do estudante. Desenrola-se o processo de converter o conteúdo para formar instigações problematizadoras;
- ✓ Terceiro passo (Instrumentalização); trata-se de fortalecer a mediação pedagógica do professor, que permite ao estudante apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social;
- ✓ Quarto passo (Catarse): procura-se desenvolver no estudante a capacidade da síntese, dando-lhe condições, nesse momento, de juntar intelectualmente o dia a dia e o científico, o teórico e o prático, sendo capaz de mostrar, por meio da avaliação, o seu desenvolvimento proposto pela metodologia pedagógica; e
- ✓ Quinto passo (Prática Social): é o retorno ao ponto inicial, no entanto, com um novo agir do estudante, compreendendo a prática de uma nova maneira, pois já passou pela teoria. Este novo processo corresponde a um novo jeito de agir, conectando teoria e prática à práxis. Com este novo conteúdo assimilado, o estudante pode expor seus compromissos sociais (GASPARIN, 2012).

Desse modo, a PHC,

Em seu conjunto, essa metodologia de ensino-aprendizagem apresenta três características desafiadoras: 1) nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo o conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática. (GASPARIN, 2012, p. 10).

Portanto, para a Pedagogia Histórico-Crítica, alinhada às práticas integradoras, é preciso que se tenha clareza e se perceba a totalidade por meio das partes que a constituem, inseridas numa realidade. Em suma,

Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2011, p. 124).

Ao fazer a análise e a síntese, percebe-se uma aproximação com a proposta do EMI e das PPIs no contexto escolar. Dessa maneira, ao desvelar e superar estes desafios, as práticas servirão como bússola, inspiração e vertente para a experimentação das PPIs no EMI, tendo como finalidade a formação integral/politécnica e omnilateral do estudante. Portanto, espera-se que, com estas práticas, o processo educativo saia da desigualdade na fase inicial e alcance a igualdade no ponto de chegada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo objetiva transcrever os procedimentos metodológicos da pesquisa. São demonstrados o local e os participantes do estudo, a abordagem e o tipo de pesquisa, os aspectos éticos fundamentais à preservação dos envolvidos e os instrumentos utilizados na coleta dos dados e no seu tratamento. Estes recursos expostos proporcionaram o estudo sobre a EPT, o EMI, a integração curricular, as práticas pedagógicas integradoras, a elaboração, o desenvolvimento e a aplicação do Produto Educacional (PE), com o objetivo de fornecer aos docentes da escola pesquisada e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás material para estudo e reflexão sobre a EPT e o EMI, visando as ações que fomentem em sala de aula, as práticas pedagógicas integradoras, numa perspectiva de formação integral e emancipadora.

3.1 Contextualização da pesquisa

Atualmente, a modalidade de EMI está sendo ofertada na Rede Estadual de Educação de Goiás, tendo como proposta a formação do estudante em sua integralidade. Sendo assim, para sua concretização, exige-se uma prática pedagógica dialógica, integrada, problematizadora, contextualizada e interdisciplinar. Portanto, esta pesquisa aponta como possibilidade de concretização da formação integral dos estudantes do EMI a experimentação das PPIs no contexto escolar.

Dessa forma, para compreender as percepções dos docentes sobre o uso dessas Práticas Pedagógicas Integradoras, foram realizados estudos das teorias referentes aos conceitos da EPT, EMI e Currículo Integrado, educação politécnica, omnilateral e integral, PPIs e PHC, logo no início da investigação e, também, a aplicação dos questionários para compreender as percepções dos docentes sobre o uso das práticas.

3.2 Tipo de pesquisa: estudo de caso

O percurso teórico-metodológico deste estudo orienta-se por uma abordagem qualitativa, e o método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, que teve a intenção de compreender uma determinada realidade. Com este procedimento, foram examinadas e observadas as características para testar as hipóteses e elaborar teorias no tocante às PPIs à luz da PHC. Este tipo de pesquisa “consiste na observação detalhada de um contexto, ou

indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 89).

Nesse sentido, este tipo de estudo ordenou os dados e juntou as informações coletadas mediante o levantamento minucioso de todos os enfoques com o propósito de detalhar o evento pela definição de teorias. Na acepção de Bogdan; Biklen (1994, p. 89), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Outrossim, possibilita uma visibilidade abrangente sobre as situações do mundo concreto de um determinado grupo, no caso desta pesquisa, a turma da 2ª série do EMI à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática/Matutino do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, em Jussara-GO.

Esta abordagem foi ao encontro da pergunta problema desta pesquisa, visto que procura analisar, em uma escola estadual com suas características peculiares, como são desenvolvidas, em sala de aulas, as práticas pedagógicas dos docentes, com os objetivos de compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI na escola em que foi realizada a pesquisa

Este estudo de caso realizado por meio dos questionários possibilitou compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI à Educação Profissional Técnica – na turma da 2ª série do Curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, Jussara-GO, numa concepção de formação integral.

3.3 Local do estudo e participantes da pesquisa

A escolha da unidade escolar como campo da pesquisa foi pelo fato de esta escola fazer parte da rede estadual de educação em Goiás e ser a única que oferece a modalidade de EMI à Educação Profissional Técnica na cidade e região.

O local da pesquisa foi no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, município de Jussara, estado de Goiás, criado pela Lei n.º 8.408 de 19/01/1978, sendo mantido pelo Poder Público e administrado pela Secretaria Estadual de Educação, nos termos da lei, jurisdicionado à Coordenação Regional da Educação de Jussara. A referida unidade escolar atende às seguintes modalidades de ensino:

- a) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino, vespertino e noturno;
- b) Ensino Médio - EJA, no turno noturno;
- c) 1ª e 2ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática/Matutino no turno matutino. (COLÉGIO ESTADUAL JANDIRA PONCIANO DOS PASSOS, 2020b, p. 7).

As modalidades de ensino estão em conformidade com a Constituição Federal, com a LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, com as Metas 10 e 11 do Plano Nacional de Educação, com a Lei Complementar n.º 26/98, com Resolução CEE/CP nº 02/2009, com a Instrução Normativa/CEE/GO nº 001/2003 e demais legislações oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE). Já a Educação Profissional Técnica de Nível Médio está amparada pela Resolução CEE/CP nº 02, de 28 de fevereiro de 2009, que estabelece normas e parâmetros para o oferecimento da Educação Profissional de Nível Médio (COLÉGIO ESTADUAL JANDIRA PONCIANO DOS PASSOS, 2020b).

A oferta do curso do EMI à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática na referida escola em que foi realizada a pesquisa iniciou-se em janeiro de 2021 com uma turma da 1ª série e está de acordo com a Instrução Normativa/CEE/GO nº. 001/2013. A organização da matriz curricular do curso de EMI em Informática é composta por três núcleos: básico, integrado e profissional. Segundo o Projeto Político-Pedagógico, a proposta pedagógica do Curso Técnico em Informática propõe a articulação na forma integrada entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

Os participantes desta pesquisa são dez docentes, uma diretora, uma secretária, uma coordenadora pedagógica e dez estudantes matriculados na turma da 2ª série do EMI à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática/Matutino do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, em Jussara-GO. Foram selecionados todos os professores que lecionam na 2ª série do EMI, sendo que sete são servidores temporários e três, efetivos, com cursos de licenciatura em suas áreas específicas, com titulação mínima de especialização, e nenhum tem bacharelado.

Em relação aos estudantes, todos foram convidados para responder ao questionário, num total de 20 estudantes, no entanto, dez resolveram participar, enquanto os demais não se interessaram. O grupo gestor, formado por três membros, também participou. A escolha do grupo gestor e estudantes têm por objetivo comparar as suas respostas com a dos docentes com a finalidade de dar uma maior sustentação à resposta da pergunta-problema

A pesquisa foi apresentada à diretora do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, que prontamente aprovou e autorizou a realização do estudo. Em seguida, foi

agendada uma reunião para explicar os objetivos da pesquisa, sua finalidade, relevância e prováveis contribuições e a maneira de realizar a coleta de dados. Diante do aceite da direção da unidade escolar, o objetivo da pesquisa foi explicado no planejamento da escola para todos os professores que ministram aulas nesta turma e para o grupo gestor. Ao concluir a exposição, foi disponibilizada a opção para aceitar e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em caso de aceite, seria agendada uma data para responder ao questionário, em caso de recusa, ninguém seria penalizado. Posteriormente à apresentação da pesquisa, todos os docentes se manifestaram ao pesquisador e, de forma voluntária, dispuseram-se a participar e colaborar na execução do estudo em parceria com o grupo gestor.

No tocante aos estudantes, a pesquisa foi divulgada pelo pesquisador durante as aulas, mediante anuência do(a) professor(a) e do(a) coordenador(a). Antes da aplicação, houve orientação dos objetivos da pesquisa, e os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), impressos em duas vias, uma das quais ficou com o pesquisador e a outra com o(a) investigado(a). Todos os estudantes participantes da pesquisa são menores. Diante disso, levaram o TALE e o TCLE para ler em casa com seus pais ou responsáveis. Na oportunidade, ficou acertado o prazo de dez dias para os estudantes analisarem, com seus respectivos pais ou responsáveis, a possibilidade de participação e assinarem ou não o TCLE, no caso dos pais ou responsáveis, e o TALE, no caso dos menores. Na data acordada, dos 20 estudantes matriculados na turma, dez resolveram de livre e espontânea vontade colaborar com a pesquisa em pauta. Após estas etapas, os participantes da pesquisa assinaram os termos em sinal de concordância e responderam aos questionários, conforme agendamento previamente realizado. Todo o sigilo foi garantido aos participantes com base nas exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano.

Para identificar os participantes da pesquisa e preservar o sigilo e o anonimato, de acordo com o que está previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi empregado na análise o seguinte procedimento: os docentes foram identificados pela letra “P”, e cada letra é acompanhada por um número (P1, P2, P3... Pn). Já os estudantes foram intitulados pela letra “A”, seguida por um número (A1, A2.... Na).

3.4 Procedimentos de coleta

A coleta aconteceu no mês de março de 2022. Para a coleta dos dados, procurou-se interpelar sobre questões alusivas ao tempo de trabalho do docente e do grupo gestor na unidade escolar pesquisada, bem como sobre sua escolaridade. As demais perguntas estão relacionadas às práticas pedagógicas, à interdisciplinaridade, à integração dos conteúdos e à proposta do EMI, com o objetivo de compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs no EMI numa concepção de formação integral. Para a coleta de informações dos estudantes, buscou-se abordar perguntas relativas ao seu perfil individual e sobre as práticas pedagógicas dos docentes, interdisciplinaridade, diálogo entre as diversas disciplinas e a integração curricular. Não foram elaboradas questões específicas para o grupo gestor, por entender que o questionário dos docentes atende aos requisitos.

Como procedimentos de coletas de dados para a pesquisa, foram usados questionários com estudantes (APÊNDICE A) e com docentes/Grupo Gestor (APÊNDICE B), elaborados e desenvolvidos de acordo com as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano/Ceres. Os questionários foram aplicados de forma presencial aos docentes, grupo gestor e estudantes participantes do estudo. Para Provdanov e Freitas (2013, p. 108), “[...] o questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente)”.

A preferência pelo questionário como instrumento de coleta de dados se deu pela vantagem de alcançar informações objetivas, de forma ágil e precisa, dos participantes do objeto da pesquisa. No entanto, quando se observam todos os quesitos de organização e planejamento na construção das perguntas, o alcance dos objetivos do estudo é mais provável. Diante disso, o questionário da pesquisa passou por esta sequência lógica para evitar possíveis erros no trajeto. No primeiro passo, realizou-se o planejamento de acordo com o objetivo da pesquisa a ser mensurado. No segundo passo, formularam-se as questões para obter as informações dos participantes, em seguida, definiu-se a ordem das perguntas. Por fim, submeteu-se aos especialistas para validação. A validação do questionário passou pelo crivo de três doutores com produções acadêmicas na área da EPT e que atuam no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) (Apêndice A e B).

3.4.1 *Validação do questionário*

A validação do questionário foi feita por três professores doutores do IFGoiano – Campus Ceres. Os critérios de avaliação dos instrumentos foram estabelecidos de acordo com o objetivo da pesquisa. Após a validação realizada pelos especialistas, os questionários remetidos aos docentes, estudantes e grupo gestor foram aplicados presencialmente. Para os docentes e grupo gestor, o questionário compunha-se de 14 perguntas objetivas, organizadas assim: duas questões sobre o tempo de atuação na unidade pesquisada e sua escolaridade e as demais direcionadas ao objetivo da pesquisa, que é compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs. Para os estudantes, o questionário foi disponibilizado também de forma presencial, sendo constituído de 11 questões objetivas, com três itens relativos ao perfil individual do estudante, além de oito perguntas relacionadas às práticas integradoras com foco na integração curricular desenvolvida pelos docentes nas aulas.

3.4.2 *Análise de dados*

Por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, logo após o ciclo de coleta, os dados foram tabulados e, em seguida, analisados e verificados por intermédio da triangulação de dados. Trata-se de uma escolha qualitativa para o validamento de uma pesquisa, que se utiliza de diferentes métodos, facilitando uma melhor compreensão do objeto estudado. Esta é “uma abordagem que se sustenta e faz sentido à medida que oferece ao pesquisador olhares múltiplos e diferentes do mesmo lugar de fala” (TUZZO; BRAGA, 2015, p. 151).

Com o escopo de deixar mais clara a inter-relação do tripé questionário do estudante, questionário dos docentes e diálogo com as bases teóricas deste trabalho, elegeu-se a estratégia da triangulação de métodos. De acordo Santos et al. (2020, p. 656), “a triangulação é uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas, [...] para a compreensão de um dado fenômeno”. São passos importantes para a tomada de decisão empregada para análise das informações coletadas, que se reporta à

[...] análise propriamente dita, que implica na necessidade de se refletir sobre: primeiro, a percepção que os sujeitos constroem sobre determinada realidade; segundo, sobre os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura e, para isso, a recorrência aos autores que se debruçam sobre tais processos e sobre a temática trabalhada na pesquisa. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203).

Dessa maneira, o método de triangulação de dados pode possibilitar que o pesquisador amplie a fidedignidade de sua pesquisa, utilizando uma análise por meio desta tríade. Nessa perspectiva, para facilitar a análise e a compreensão dos dados, eles foram divididos em temas captados dos questionários e das bases teóricas, bem como os levantamentos dos conteúdos deles, que são explicitados a seguir:

Quadro 4 — Guia temático de análise/docentes

TEMAS	QUESTÕES NORTEADORAS
Perfil docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo de atuação como docente na unidade escolar da pesquisa; 2. Grau de escolaridade; 3. Vínculo de contrato com a escola, e 4. Participação em curso de formação que associava a necessidade da integração entre os componentes curriculares do núcleo comum e a área técnica.
Concepções sobre o Ensino Médio Integrado	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que os docentes compreendem sobre a proposta curricular de um curso de nível médio integrado de um curso de Ensino Médio propedêutico?
Percepções teóricas sobre as práticas integradoras	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito de PPIs ou de projetos integradores que embasam o trabalho docente.
Prática em sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ações pedagógicas na aula no EMI: sua prática pedagógica foi alterada? 2. Práticas interdisciplinares e/ou procedimentos de ensino que podem auxiliar no fazer pedagógico integrador.

Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

Quadro 5 — Guia temático de análise/estudantes

TEMAS	QUESTÕES NORTEADORAS
Prática docente integradora	<ol style="list-style-type: none"> 1. As práticas pedagógicas dos docentes têm acontecido de forma integrada, e 2. As disciplinas trabalhadas pelos docentes são de forma integrada.
Concepções sobre o Ensino Médio Integrado	<ol style="list-style-type: none"> 1. As ações pedagógicas dos docentes têm contribuído para uma formação integral nessa modalidade de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa, elaborados pelo autor (2022).

Quadro 6 — Temática e descrição dos principais conceitos das bases teóricas da pesquisa

PRINCIPAIS CONCEITOS DO REFERENCIAL TEÓRICO	
A educação profissional no Brasil nos diversos contextos históricos	Detecta-se uma constância histórica das práticas escolares dualistas. De um lado, uma escola para a elite; de outro, uma escola para os trabalhadores. O processo seguia, assim, uma educação acadêmico-generalista oferecida para os filhos das classes abastadas, “os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que era cada vez mais amplo, à medida que progrediam nos seus estudos” (MANFREDI, 2016, p. 78). Do outro lado, a EP fornecia, para o estudante da classe trabalhadora, um conjunto de informações com foco no domínio do seu ofício, sem nenhum aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe destinasse meios para o prosseguimento dos seus estudos (MANFREDI, 2016).
Ensino Médio Integrado	O EMI está, de modo direto, relacionado à formação integral, politécnica e omnilateral do estudante. O Decreto nº 5.154/2004 prevê a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio. Com essa integração garantida pelo Decreto nº 5.154/2004, introduz-se uma travessia, tendo como horizonte um EMI indo ao encontro de uma formação básica unitária, integral e politécnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).
A dualidade na EPT e na educação	Desvelando-se a realidade brasileira, fica evidente esse modelo de educação excludente, dado que o Ensino Profissional foi idealizado para atender aos desvalidos da sorte e aos excluídos, e não como um projeto de inclusão e emancipação. Logo, surgem duas categorias de escola: uma para formar a classe dos dirigentes e a outra para a classe que vive do trabalho.
Práticas Pedagógicas Integradoras e o ensino das disciplinas	A atuação das práticas pedagógicas transpõe a interdisciplinaridade, operando num processo bem amplo de ações didáticas, visando a formação na sua plenitude. Nesse sentido, Araujo e Frigotto (2015) explicam as Práticas Pedagógicas Integradoras: “tendo como referência as ideias de contextualização, interdisciplinaridade e teleologia, propomos pensar as estratégias de organização dos conteúdos, na perspectiva do ensino integrado” (2015, p. 70).
Práticas Pedagógicas Integradoras: à luz das principais tendências pedagógicas e da Pedagogia Histórico-Crítico (PHC)	A Pedagogia Histórico-Crítica compreende que a educação intercede sobre a sociedade, no entanto, não é autônoma e nem neutra, por isso, é capaz de colaborar e até transformar o corpo social. É considerada crítica, por ter convicção da determinação realizada pela sociedade sobre a educação. Aí está o grande diferencial da PHC em relação às pedagogias tradicional, nova e tecnicista, que são desprovidas de historização.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2022).

Para análise das perguntas dos questionários, são utilizadas planilhas no editor de texto, incluindo os itens a serem avaliados em cada questão e os critérios de avaliação estipulados, como organização, clareza, facilidade de leitura e compreensão. Os participantes deram notas de zero a cinco a cada pergunta do questionário, de acordo com os critérios estipulados. No fim, realizou-se uma média aritmética para cada questão com base nas notas dadas aos critérios.

Os dados foram investigados e analisados procurando compreender a temática da pesquisa. Assim, tiveram como ponto de partida o problema apontado e os objetivos listados, considerando, primeiramente, o referencial teórico e os personagens participantes. Lüdke e André (2013, p. 57) afirmam que “[...] o referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados”.

3.5 Aspectos éticos

A pesquisa científica tem como fundamento investigar determinados assuntos, usando métodos para compreendê-los com o objetivo de elucidar algo desconhecido apresentado pelo objeto de estudo. De acordo com Bastos e Keller (1994, p. 54), “[...] a história humana é a história das lutas pelo conhecimento da natureza para interpretá-la e para dominá-la”. Não obstante, esta busca pelo conhecimento, por meio de estudos científicos, precisa de demarcações éticas para ser desenvolvida. Nesse sentido, toda pesquisa precisa buscar respostas às questões científicas que atendam ao interesse da sociedade, o que nem sempre acontece, especialmente, em estudos que envolvem seres humanos. Em vista disso, esta pesquisa procurou atender integralmente ao interesse comum e alinhar-se aos aspectos éticos que são os faróis para a ciência.

Uma dessas bússolas para a produção científica encontra-se na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas envolvendo seres humanos. Também a Resolução nº 510 de 7/4/2016 (CNS) aborda questões éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, afirmando “[...] que a ética é uma construção humana, histórica, social e cultural, portanto em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (BRASIL/CNS, 2016). Estes pressupostos valem tanto para as pesquisas que serão implementadas de forma individual, quanto coletiva, objetivando garantir os direitos e deveres dos participantes da

pesquisa. O Termo de Compromisso, que prevê que todos os requisitos da referida resolução foram observados, encontra-se no Anexo D.

Foram respeitados, na sua integralidade, os princípios éticos quanto à pesquisa com seres humanos, em conformidade com as Resoluções nº 466/12 (BRASIL, 2012) e nº 510/16 (BRASIL, 2016). Os questionários só foram aplicados mediante a assinatura do TCLE (ANEXO A), obtida com os pais ou responsáveis, e do TALE (ANEXO B), obtida com os estudantes menores de idade. Aos docentes e grupo gestor, também foi entregue o TCLE (ANEXO C), ficando todos em posse de uma via impressa. O TCLE e o TALE mostraram todas as fases que foram observadas para que o participante da pesquisa se posicionasse de forma autônoma, livre, consciente e esclarecida (BRASIL, 2012).

Em respeito às normas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa foi submetida ao Conselho do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), já que contava com a participação de seres humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (CEP/IF Goiano), segundo Parecer nº 5.137.036 (ANEXO B). Os participantes não foram identificados em instante algum da pesquisa, resguardando-lhes o sigilo e a privacidade em todas as etapas do estudo. Os participantes também foram orientados sobre a pesquisa e seus procedimentos, levando em conta a participação de forma voluntária e facultativa e a oportunidade de desistência a qualquer momento, sem nenhuma punição ou penalidade por essa atitude. No encerramento da pesquisa, fez-se a devolutiva e a publicação dos resultados conseguidos.

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como método um estudo de caso, não aconteceu nenhum dano físico e/ou químico. Teve a participação de estudantes, professores e grupo gestor por meio da aplicação de questionário semiestruturado num ambiente de total sigilo. Não foi gravado áudio ou filmagem. Foi garantido o direito de não responder a nenhuma questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos e sem quaisquer sanções ou punições.

Contudo, levou-se em conta que as questões do questionário, apesar de ser bem reduzido, poderiam gerar danos psicológicos para os docentes e o grupo gestor participantes da pesquisa, como o desconforto relacionado ao fato de partilhar informações que têm relação com a sua prática profissional. Os participantes poderiam ficar constrangidos, envergonhados e até incomodados em responder a alguma questão. Em relação aos estudantes, ter que responder a alguma pergunta pertinente à prática docente poderia deixá-los constrangidos ou até com medo de retaliações.

Sobre as questões apontadas acima, foram tomados todos os cuidados éticos na elaboração do questionário (passou por um processo de validação) e na sua aplicação. Esses cuidados tiveram o objetivo claro de reduzir ao máximo os possíveis danos e desconfortos. Isso posto, os questionários foram aplicados logo após o consentimento dos participantes e a assimilação por completo dos objetivos e dispositivos utilizados na pesquisa, tudo realizado de forma sigilosa e privativa, respeitando o tempo de cada um para responder às perguntas propostas. Se, porventura, acontecessem quaisquer ocorrências que pudessem levar a algum dano, havia, além do pesquisador, uma equipe escolar instruída e qualificada para ajudar o avaliado, como também conduzi-lo para o auxílio psicológico na unidade escolar pesquisada.

No que concerne aos benefícios da pesquisa, são de alcance coletivo, não individual, pois a pesquisa é para o bem comum. Todavia, cada participante colaborou com a avaliação das percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI à Educação Profissional Técnica no Curso Técnico em Informática, numa concepção de formação. Nessa sequência, os benefícios estão associados às PPIs na área do ensino e a sua possibilidade de aplicação em sala de aula. Os dados da pesquisa foram apresentados aos participantes, à instituição e à Secretaria Estadual de Educação.

4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentou-se uma análise descritiva dos dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos estudantes e docentes. Estas informações foram interpretadas considerando a triangulação de dados. Conjuntamente, a interpretação vai ser realizada com base no referencial teórico adotado.

Salienta-se que a análise e a interpretação dos dados exibida neste capítulo foram estruturadas para atender a cada um dos objetivos específicos e ao objetivo geral, com o propósito final de responder à questão-problema da pesquisa. Para isso, foram ordenadas em três seções. Na primeira, fez-se uma análise relacionada ao perfil dos participantes da pesquisa; na segunda e terceira, foram realizadas análises sobre as PPIs no EMI à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, em Jussara-GO, analisando os dados fundamentados nos questionários respondidos. Estas duas seções foram divididas por eixos temáticos nos instrumentos dos docentes e dos estudantes, no segundo no dos discentes, com o propósito de obter uma maior compreensão e categorização dos resultados.

Nesse sentido, ao longo do processo de análise e discussão dos resultados, procurou-se estabelecer uma relação dialógica com as respostas dos questionários e os referenciais teóricos da pesquisa.

4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Para conhecer os participantes da pesquisa, tanto os docentes, quanto o grupo gestor e os estudantes, as duas primeiras perguntas dos questionários tiveram como finalidade saber o perfil dos respondentes. Para isso, trouxeram questões para os estudantes relativas à idade, ao gênero e à opção pelo curso. No caso dos docentes e do grupo gestor, foram inseridas perguntas sobre o tempo de atuação na unidade pesquisada, o vínculo e o grau de escolaridade.

4.1.1 Perfil dos docentes e grupo gestor

Iniciando a discussão, apresenta-se a análise dos dados do tema “Perfil docente” no que diz respeito às temáticas vínculo empregatício, escolaridade, tempo de docência na unidade escolar pesquisada e participação em curso de formação com foco em práticas

integradoras. Com isso, foi possível traçar o seguinte perfil dos docentes participantes da pesquisa:

Tabela 1 — Perfil de formação acadêmico e tempo de atuação dos servidores docentes da unidade escolar da pesquisa em 2022

GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	CONTRATO TEMPORÁRIO	EFETIVO	MÉDIA DE TEMPO DE ATUAÇÃO
13	13	7	6	5 anos
		7		2 anos
			6	8 anos

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Com estas informações, conclui-se que todos os docentes participantes da pesquisa possuem Pós-Graduação *latu sensu* – nenhum fez mestrado (*stricto sensu*). Destaca-se o fato de que dez são docentes e três fazem parte do grupo gestor. Assim, dentre os dez docentes que participaram da pesquisa, sete são Contratos Temporários (CT), ou seja, 70%. Desses docentes, sete são professores das áreas geral e três da específica da 2ª série do EMI à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática. Os três servidores que integram o grupo gestor são efetivos. Portanto, dos 13 servidores que responderam aos questionários, 45% são efetivos e 55% são CT.

Salienta-se que, dos dez docentes que ministram aula na turma pesquisada, todos responderam ao questionário. Ressalta-se, assim, que a quantidade de sujeitos docentes que participaram da pesquisa é bem representativa e qualitativa, considerando o perfil da formação acadêmica.

A análise dos dados do questionário aponta que o tempo de atuação nesta unidade de ensino perfaz de dois anos a oito anos, com uma média geral de cinco anos. Notam-se extremos bem distantes. A explicação está nos docentes de contrato temporário com média de experiência de dois anos, já os efetivos, com média de oito anos.

No quesito da formação, observa-se que os dez docentes são licenciados e têm especialização, no entanto, nenhum tem formação na área técnica. Já os três participantes da pesquisa que fazem parte do grupo gestor são efetivos e com especialização. Estes docentes que atuam na unidade da pesquisa têm uma carga horária média de 40 horas semanais,

moduladas apenas nesta escola. Estas aulas são distribuídas entre a modalidade regular de ensino e no EMI à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática.

No que diz respeito à participação em curso de formação nos últimos três anos que correlacionava a integração dos componentes curriculares dentro do EMI, 61,5% dos participantes da pesquisa (docentes e grupo gestor) responderam que já participaram, e 38,5% afirmaram que não. Constata-se também a ausência de formação para os docentes na área específica da EPT. As capacitações ocorrem, na maioria das vezes, por meio da troca de experiência e nos dias de trabalho coletivo, “estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (TARDIF, 2014, p. 49). Os conhecimentos adquiridos pela troca na vivência na escola são importantes, no entanto, a escola, por meio da Secretaria Estadual de Educação, precisa ofertar cursos frequentes de formação para os docentes, especialmente, da área da EPT, EMI e PPIs.

Portanto, percebe-se a presença de alguns desafios à instituição de ensino, principalmente na formação continuada sobre a EPT, EMI e as PPIs, sobretudo para os demais profissionais participantes da pesquisa, representando 38,5%, que não participaram de nenhuma capacitação com este assunto. Necessita-se inserir estes servidores em curso de formação que os conduza a conhecer a EPT, a proposta do EMI e a implementação de práticas integradoras.

Em suma, o perfil profissional e acadêmico dos docentes participantes da pesquisa está definido quanto à formação inicial e continuada, ao tempo em sala de aula na Educação Básica (Ensino Fundamental 2ª fase e Ensino Médio regular ou integrado). Observa-se a necessidade de investimento na formação pedagógica sobre a EPT, EMI e PPIs, tanto na formação inicial, quanto na continuada, mediada pela instituição campo de pesquisa com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Desse modo, recomenda-se uma formação que abranja vários saberes provenientes da sociedade, da instituição escolar, das universidades e dos demais órgãos de formação (TARDIF, 2014). Nesse sentido, é premente unir força com todos os meios para fortalecer o processo de formação dos docentes.

4.1.2 Perfil dos estudantes

A observação dos dados “Perfil do estudante” refere-se ao gênero, à idade e ao motivo da escolha em se matricular no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Com isso, foi possível realizar o delineamento dos dez estudantes participantes da pesquisa.

Destaca-se que são 50% de estudantes do sexo feminino e 50% do sexo masculino, com idade que varia de 15 a 16 anos, o que mostra que não existe distorção idade-série dos estudantes participantes da pesquisa, todos estão na idade certa considerada de curso natural pelas leis brasileiras para esta modalidade de ensino. Ainda que não exista uma idade mínima para que o estudante chegue ao Ensino Médio, espera-se que esteja lá com 15 anos. Outro ponto que chama a atenção é a escolha pelo curso. Dos dez estudantes, três optaram pelo curso seguindo a orientação dos pais, um pensando no mercado de trabalho, e seis, ou seja, 60% dos estudantes, resolveram se matricular no curso pela sua qualidade. Nesse sentido, os estudantes fizeram a escolha embasados em um bom ensino e numa boa formação.

Na próxima seção, são analisados os conceitos do EMI e suas percepções sobre o uso das PPIs nesta modalidade de Ensino Médio oriundos das respostas dos questionários dos docentes e estudantes participantes da pesquisa.

4.2 Percepções do Ensino Médio Integrado

Historicamente, a formação para a classe trabalhadora foi ofertada com o intento de formar para o mercado de trabalho pela via do Ensino Profissional fragmentado. Nesse sentido, quando se refere ao Ensino Médio regular, sua característica predominante foi o caráter propedêutico com propósito de preparação para a admissão ao Ensino Superior, sem nenhuma relação com o mundo do trabalho. Assim, a função de atender ao mercado de trabalho coube à Educação Profissional. Constata-se muito claramente a dualidade nesse processo. Uma educação geral com vistas ao prosseguimento dos estudos, tendo como público-alvo a elite, do outro lado, a da classe trabalhadora, formada para exercer o trabalho manual, com características segmentadas.

Desse modo, depois de muita luta e debate para superar a dualidade na educação, tendo como apogeu o ano de 1980, surgiu a proposta de implementação do EMI (RAMOS, 2017). Esta modalidade de ensino originou-se com o sentido de integração entre a formação geral (Ensino Médio convencional) e a Educação Profissional (Ensino Técnico) (CIAVATTA, 2008), formalizada com a promulgação do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004). Portanto, o EMI procura oportunizar uma formação integral e de forma integrada para os estudantes. No contexto da educação, integração tem a acepção de completude, integralidade e formação plena. Esta formação emancipadora proporciona ao estudante uma transformação de si mesmo e da realidade social.

Nesse sentido, ao fazer a análise das respostas dos docentes ao questionário sobre a concepção do EMI, identifica-se que a maioria dos respondentes conhece bem a proposta do EMI. O grande desafio é a implementação desta proposta mediada pelas PPIs. Segue análise abaixo.

Ao serem indagados sobre os conhecimentos das bases teóricas da educação profissional e do EM, 100% dos docentes afirmaram que as conhecem bem. Do grupo gestor, um participante afirmou ter conhecimento excelente do assunto, e dois responderam ter um conhecimento regular. Nessa sequência, ao serem perguntados se receberam formação nos últimos três anos associados à integração entre as disciplinas de conhecimento geral e técnicas, oito docentes afirmaram que sim e quatro disseram que não. Diante disso, observa-se a necessidade de proporcionar aos docentes uma formação sobre a temática, conforme resposta do docente: (P1) “[...] professores deveriam receber mais cursos de formação para trabalhar com o EMI [...]”.

O posicionamento do P1 reforça a necessidade de investimento em formação para os docentes e demais servidores que atuam na escola, com o intento de prepará-los para exercerem com proficiência seu ofício no magistério. No que se refere à formação do docente, é importante destacar que precisa atender aos pilares didático-político-pedagógicos, incluindo as áreas do conhecimento geral e específico, contemplando a teoria e a prática. Nesse aspecto, exige-se uma formação que

[...] não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de: a) Intelectual; b) Problematizador; c) Mediador do processo ensino-aprendizagem; d) Promotor do exercício de liderança intelectual; e) Orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém; f) Orientador sobre o comportamento técnico dentro de sua área de conhecimento. (ARAÚJO, 2008, p. 59).

Dando sequência à discussão e aos resultados, perguntou-se ao docente se ele conseguia diferenciar a proposta curricular de um curso de nível médio integrado de um médio propedêutico. Entre os docentes, sete responderam que sabem diferenciar uma modalidade de ensino da outra, um afirmou que não consegue, e cinco responderam que são capazes em parte. As respostas dos docentes evidenciam, de forma geral, certo conhecimento sobre a concepção do EMI. Dessa maneira, quando os docentes possuem uma compreensão do que seja esta proposta e as suas contribuições para a formação integral do estudante, significa um bom caminho para a implementação de uma prática pedagógica integradora no sentido de garantir

[...] um projeto de formação ampla e duradoura dos trabalhadores não fixado tão somente no saber fazer, mas no desenvolvimento de capacidades e saberes científicos necessários para o domínio e a transformação da natureza, promovendo uma consciência sobre seus direitos e deveres, introduzindo-os na sociedade política e civil. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 3).

Para dizer o essencial, conforme a exposição acima, constata-se, pela análise das respostas dos questionários, que os docentes que atuam na escola de campo possuem bom conhecimento sobre a concepção do EMI. Ainda assim, com base na temática de análise “Concepções sobre o EMI”, é plausível examinar que há necessidade de formação continuada para os docentes melhorarem e ampliarem seus conhecimentos teóricos e, acima de tudo, suas práticas pedagógicas, alinhadas à proposta desta modalidade de ensino. Vale ressaltar que o debate e os estudos sobre a temática da EPT precisam envolver, além dos docentes, os demais servidores da escola que estão diretamente na linha de frente no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

4.3 Práticas Pedagógicas Integradoras

A experimentação das PPIs à luz da PHC que fundamenta este estudo tem no seu âmago a integração, a prática social, a contextualização, a problematização, a instrumentalização e a catarse (Saviani, 2011). Este alinhamento representa uma missão desafiadora, levando em consideração que a formação de grande parte desses docentes aconteceu de forma tradicional e disciplinar, já que, muitas vezes, os estudos na sua formação inicial não foram aprofundados e aconteceram de forma superficial e desvinculada à realidade social e desintegrada. Portanto, a ausência de uma formação continuada para os docentes com densidade e alinhada à proposta de integração do EMI dificulta a implementação das práticas integradoras.

Sobre a prática de atividade interdisciplinar dos docentes e com qual frequência são aplicadas, dos dez docentes que responderam à pergunta e ministram aulas no EMI, um disse que desenvolve a interdisciplinaridade semanalmente com todas as disciplinas, e nove afirmaram que aplicam em algumas aulas. Constata-se que, apesar de os docentes conhecerem a proposta do EMI e a importância das PPIs, existe dificuldade de implementação no dia a dia escolar. Ainda que tenham desafios e óbices, ao fazer a análise dos dados, conseguiu-se alcançar o objetivo geral da pesquisa, que foi compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI, bem como os objetivos específicos.

Assim, o resultado da pesquisa mostrou que 90% dos docentes têm uma boa compreensão sobre as práticas. No entanto, verifica-se dificuldade de trabalhar com elas em sala de aula, conforme observado e analisado nas respostas dos questionários.

Em relação a um dos objetivos específicos, que sugere pesquisar nos documentos orientadores oficiais se são abordadas as práticas integradoras, identifica-se, de forma bem tênue, que a discussão está no PPP, considerando que necessita ser aprofundada e mais bem fundamentada. No PC-CTI, a abordagem sobre as práticas é apresentada um pouco mais aprofundada, contudo, não dialoga com autores que pesquisam e defendem uma formação integral e politécnica do estudante. Com isso, dificulta ainda mais para os docentes adotar as PPIs nas aulas, pois os documentos orientadores não servem como referência para pesquisa e formação.

No PPP, quando se discorre sobre o assunto, isso acontece de forma bem superficial, conforme abaixo:

[...] na perspectiva de integração constitui a estratégia pensada para esta proposta pedagógica do curso como forma de efetivação do itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional em Informática. Nessa perspectiva, os componentes da formação básica (base comum) e da base técnica precisam ser realizados de forma que os diversos saberes neles encerrados dialoguem e se intercomplementem, num movimento unívoco que tem como referencial o perfil profissional previsto para a respectiva habilitação. (PPP, 2020a, p. 20).

Portanto, no PPP, se discute muito pouco sobre uma proposta pedagógica integradora. Nota-se que o docente, ao pesquisar, encontrará pouco respaldo teórico para o aprimoramento do seu fazer pedagógico numa linha emancipadora de ensino.

O PC-CTI explora mais as ações metodológicas numa proposta de currículo integrado, porém, não aponta e discute as tendências pedagógicas nem como orientação, não apresentando nenhuma discussão sobre essas teorias. Verifica-se que, nos referenciais teóricos do plano, não constam pesquisadores que atuaram e atuam na defesa do EMI numa concepção de formação para o mundo do trabalho e de forma omnilateral, politécnica e emancipadora. Identificam-se, nesse documento, apenas exemplos de estratégias metodológicas ativas, como se vê abaixo:

[...] a promoção de debates em torno de temas ou conteúdos apresentados na forma de situações-problema; desenvolvimento de projetos, estudos de casos, realização de pesquisas de naturezas diversas, estudos de casos, visitas técnicas, aulas práticas em laboratório ou situação de campo, promoção de seminários, oficinas, trabalhos de grupos diversos; enfim, estratégias que estimulem a prática de ações criativas, construtivas e transformadoras. Situações reais, próprias do cotidiano dos estudantes ou criadas hipoteticamente na sala de aula ou outros espaços educativos, permitirão

a eles encontrar respostas às questões e aos problemas que se lhes apresentarem, fomentando, assim, sua criatividade e autonomia. (PC-CTI, 2020c, p. 37).

Dando continuidade à análise das respostas dos questionários referentes às atividades que envolvem as PPIs, de forma interdisciplinar, com integração, dialógica, contextualizada e significativa e partindo da realidade social, detecta-se que cinco docentes afirmaram que praticam ações que contemplaram as PPIs, e cinco, em parte, ou seja, 50%. Diante disso, a avaliação que se faz após a verificação das questões é de que os docentes têm boa percepção sobre as práticas integradoras, mas têm dificuldade em executá-las nas aulas, por ausência de um bom planejamento integrado e, também, material para estudo nas formações que abordam a temática. Por isso, reforça-se a importância e a necessidade de formação continuada e a disponibilização de material para os estudos nos encontros de capacitação para que as práticas se consolidem no fazer pedagógico do docente.

Dessa maneira, destaca-se, em depoimentos, a importância que os docentes dão à formação continuada, ao material teórico para estudo e à utilização de PPIs. Vejam os que eles dizem:

(P7) Um bom material pedagógico ajudaria, sobremaneira, a melhorar nossas práticas, pois auxiliaria no processo de formação aqui na escola. Uma vez que este material ficaria disponível para estudo.

(P1) Professores deveriam receber mais cursos de formação para o trabalho com o EMI.

(P2) Acredito muito que o EMI fará diferença na vida profissional dos alunos, mas os professores que trabalham nessa modalidade de ensino precisam de formação.

(P3) Um dos grandes desafios da educação é trabalhar, no cotidiano, conteúdos integrados, pois sabemos da sua importância, haja vista que os conhecimentos estão interligados.

(P4) [...] observa-se a importância das PPIs no trabalho docente, especialmente, no EMI, no entanto, nós, professores, necessitamos de material teórico e da formação continuada para que possamos adotá-la de forma consciente nas nossas aulas.

(P4) [...] as PPIs são uma forma de integração, de totalidade e, acima de tudo, de proporcionar ao aluno o conhecimento do todo, sem deixar de perceber as partes desse todo.

As respostas dos docentes apontam que a compreensão das PPIs está relacionada à prática no sentido da práxis, que considera prática e teoria como duas unidades inseparáveis (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013). A questão pedagógica está vinculada às ações educativas intencionais com o propósito de transmitir os saberes escolares pelos docentes (FERREIRA, 2008). Já a integração está diretamente associada à tríade: incorporação de conhecimentos

gerais e específicos, vínculo entre parte e totalidade na proposta curricular e, por fim, formação humana plena e integral do estudante (RAMOS, 2008). Portanto, esta proposta integradora visa um processo amplificado de ações didáticas, tendo como fim uma formação plena, especialmente para a classe que vive do trabalho.

A partir das respostas das questões objetivas referentes às PPIs, nota-se que, dos 13 participantes, um desconhece o conceito, seis conhecem o que significa as PPIs, e seis, em parte. Nesse sentido, pode-se afirmar que os docentes têm uma boa percepção do que sejam as PPIs em sala de aula, porém, fica evidente a necessidade de formação para o aprimoramento dos conceitos e sua implementação. Então, avalia-se como sendo boa a percepção dos docentes sobre as PPIs no EMI.

Perante o exposto, fica ainda mais patente a boa compreensão dos docentes sobre o uso das práticas integradoras e as dificuldades em implementá-las em sala de aula, segundo as respostas dos estudantes. Ao comparar as respostas dos estudantes com as dos docentes, percebe-se que são semelhantes às percepções, ou seja, os docentes compreendem e conceituam bem o EMI e as PPIs, no entanto, quando confrontados com a prática em sala de aula, constata-se certa dificuldade na aplicação.

Posto isso, outro objetivo específico desta pesquisa, descrever como é planejada, elaborada e desenvolvida, no contexto da prática escolar, a integração entre as disciplinas, é verificado nas questões respondidas abaixo pelos estudantes. Ao serem perguntados se os conteúdos ministrados pelos docentes dos componentes curriculares e das disciplinas técnicas são articulados/integrados, dos dez participantes da pesquisa, 60% responderam que sim e 40%, às vezes. Em outro item, que afirma que a modalidade do EMI se refere à integração de várias dimensões da vida humana (trabalho, ciência, cultura e tecnologia), perguntou-se ao estudante se ele percebe a presença de uma prática pedagógica integradora do docente. Em resposta, 40% afirmaram que os docentes trabalham nesta linha, e 60%, em parte. Em relação à unificação de teoria e prática na prática pedagógica dos docentes, 30% dos estudantes afirmaram que os docentes conseguem unir a teoria à prática nas suas aulas, e 70% disseram que isso acontece em parte. Logo, nota-se a dificuldade do docente de trabalhar com as PPIs em sala de aula, por isso, a cobrança dos docentes de formação continuada e alinhada à propositura do EMI e das PPIs à luz da PHC.

Portanto, as respostas dos estudantes descrevem que as ações pedagógicas/metodológicas dos docentes de forma integrada e a junção da teoria com a prática em sala acontecem em parte, sendo este outro objetivo específico deste estudo. Por conseguinte, estas afirmações são corroboradas pela resposta do A1: “os professores até que

tentam, mas, às vezes, não conseguem trabalhar de forma integrada. [...] Em relação à teoria e prática, o que acontece, na maioria das vezes, é que a aula é apenas teórica”. Enfim, conclui-se que os docentes se esforçam para trabalhar de forma integrada e com uma preocupação de contextualizar os conteúdos, unindo a teoria com a prática, mas se deparam com alguns empecilhos, como a formação. Assim, ressalta-se a necessidade de formação continuada para os docentes que atuam no EMI.

Logo, 80% dos estudantes responderam que o curso em que estão matriculados tem lhes proporcionado uma formação de boa qualidade e de forma plena e integral, já 20% afirmaram que isso só acontece em parte. Conclui-se que, apesar das dificuldades de implementação de práticas integradoras em sala de aula por parte dos docentes, as ações pedagógicas/metodológicas têm contribuído com a formação integral, e o curso em questão tem atendido à expectativa.

Isto posto, é imperioso proporcionar um canal aberto de formação permanente para todos os servidores da escola, e não apenas os docentes, mas para gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos administrativos, porque os docentes almejam uma formação que contemple estas práticas no campo teórico e no seu fazer pedagógico, objetivando, com isso, aprimorar seus conhecimentos por meio de estudos da legislação, bem como se apropriar da fundamentação teórica essencial para uma melhor percepção e materialização das PPIs à luz da Pedagogia Histórico-Crítica no EMI.

Dessa forma, em relação à pergunta da pesquisa sobre as percepções dos docentes quanto ao uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI, foi possível constatar, mediante análise dos questionários e da revisão da literatura, que existe uma boa compreensão teórica das práticas por parte dos docentes e grupo gestor. Diante disso, muitos docentes já estão trabalhando em sala com a integração curricular do Ensino Médio com a Educação Profissional, ainda que de maneira rudimentar.

Moraes e Kuller (2016) apontam que trabalhar com um currículo integrado exige uma gestão democrática, trabalho em equipe e professores bem-preparados. Nesse sentido, observam-se alguns avanços na implementação destas práticas integradoras na escola da pesquisa, como o trabalho em equipe e a gestão democrática. Todavia, nota-se a necessidade de estimular a participação dos estudantes neste processo. E, basilamente, a formação continuada dos docentes fundamentada pelas PPIs à luz da PHC para a materialização em sala de aula desta proposta, com o objetivo de oferecer a todos os estudantes uma formação politécnica e emancipadora.

Segue abaixo o último objetivo específico planejado neste estudo, que é elaborar um guia (produto educacional) voltado para a formação dos professores e coordenadores do curso em questão.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 Elaboração do Produto Educacional

O ProfEPT é um programa de Pós-Graduação em EPT oferecido em rede nacional e que faz parte da área de ensino. No momento, oferta um curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. O ProfEPT tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos, como o desenvolvimento de produtos por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (CAPES, 2019).

Em conformidade com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a elaboração e a execução do Produto Educacional são uma exigência para a obtenção do título de mestre em programas de Mestrado Profissional. O PE na área de ensino deve ser resultado da produção de uma pesquisa mediante uma atividade. Este produto educativo deve ser aplicado na escola ou em outros espaços de ensino, com o objetivo claro de responder a uma pergunta ou problema. Este produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, ou materiais textuais, como guias, texto de apoio, artigos de revistas técnicas, dentre outros (CAPES, 2019).

Este trabalho científico optou pela confecção de um guia como PE, em conformidade com a CAPES (2019), produto que está categorizado como (i) material didático e instrucional – material textual GUIA. Ao analisar as possibilidades de elaboração de um Produto Educacional que pudesse contribuir efetivamente com a escola pesquisada e a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, decidiu-se pelo guia. A palavra “guia” advém do verbo “guiar”, que, no seu substantivo feminino, significa “ação ou efeito de guiar”, já no masculino é definido como “[...] livro, manual ou outra publicação com informações, conselhos ou dicas úteis sobre um determinado assunto” (MICHAELIS, 2022, on-line, n.p). O Produto Educacional deste estudo científico será edificado de acordo com estes parâmetros.

Sendo assim, o guia tem por objetivo apresentar sugestões para o trabalho pedagógico dos profissionais da educação na implementação das PPIs no EMI no colégio pesquisado e nas demais instituições estaduais que manifestarem interesse. O presente produto propõe um estudo das Práticas Pedagógicas Integradoras à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, fazendo um elo com as disciplinas do núcleo comum e demais do ensino técnico e do EMI, alinhadas à formação integral e emancipadora. No que se refere às práticas pedagógicas, no sentido da

práxis educativa, o guia objetiva apresentar fundamentos tanto nos aspectos teóricos, como práticos, aplicados por meio das PPIs e da PHC como possibilidade de oportunizar a formação integral e a emancipação dos estudantes.

Pretende também promover debates a respeito da integração que se espera entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, além de criar possibilidades para prováveis mudanças a serem aplicadas na prática pedagógica destes cursos. Objetiva-se com o guia provocar reflexões sobre os desafios e impactos da implementação de um Currículo Integrado alinhado a PPIs, alicerçadas pela PHC. Foram apresentadas sugestões de metodologias de ensino e práticas pedagógicas que mais possam se aproximar da proposta de um currículo integrado, tendo como eixo norteador a formação integral do estudante.

Para atender a estes pressupostos, decidiu-se por elaborar o PE intitulado: *Guia Teórico – Práticas Pedagógicas Integradoras: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica*.

Dessa maneira, para sua elaboração, utilizou-se a análise do Plano de Curso – Curso Técnico em Informática, da legislação, dos dados coletados dos participantes da pesquisa e, também, do referencial teórico usado para a escrita da dissertação. A exploração e análise foram necessárias e importantes para a melhor compreensão dos fundamentos teóricos que sustentaram a temática, do mesmo modo que a definição do planejamento, estruturação e produção do guia. Após a etapa do planejamento, seguiu-se para a estruturação e elaboração.

Ele foi estruturado em três tópicos: no primeiro tópico, traz-se o decurso histórico da Educação Profissional (EP) no Brasil e sua dualidade; no segundo, apresenta-se o conceito do EMI e, por fim, no último item, são abordadas as PPIs e a PHC. Após esta versão do guia realizada, o próximo passo foi a validação do produto.

5.1.1 Validação do produto

A validação do PE é um tópico exigido e obrigatório dentro dos programas de Mestrado Profissional (CAPES, 2019). Nesse sentido, o *Guia Teórico – Práticas Pedagógicas Integradoras: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica* foi validado pelos docentes do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos que participaram da pesquisa. A escolha deu-se pelo fato de estes docentes atuarem na modalidade do EMI e possuírem conhecimento teórico e prático sobre a integração curricular desenvolvida no dia a dia da escola pesquisada. Posto isso, entende-se como os mais indicados para aferir a validade deste produto. Para avaliá-lo, elaborou-se um questionário com o intento de contribuir com seu aprimoramento.

Após estas etapas e a conclusão da escrita, o produto foi aplicado no dia 07/10/2021, num seminário formativo para os professores da 2ª série do Colégio Jandira Ponciano dos Passos, para avaliação final. Com base nas respostas obtidas, foram feitas as adequações necessárias.

5.2 Descrição do produto educacional

O PE foi elaborado no decorrer do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), *Campus Ceres*, pelo mestrando Luiz Mário Lopes Cardoso, em parceria com os professores, orientadora: Doutora Emmanuela Ferreira de Lima, e coorientador: Doutor Matias Noll.

O PE foi desenvolvido com base na pesquisa de mestrado intitulada: *O ELO ENTRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS COMPONENTES CURRICULARES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS*. A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI à Educação Profissional Técnica – no Curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, Jussara-GO, numa concepção de formação integral.

Nesse sentido, o PE foi planejado e desenvolvido a partir de uma necessidade observada dos docentes participantes da pesquisa sobre a produção de um material que pudesse dar apoio para estudos e aprimoramento das suas práticas pedagógicas. À face do exposto, a sua delimitação distendeu-se em três subdivisões fundamentais.

No primeiro tópico, traz o decurso histórico da Educação Profissional (EP) no Brasil e sua dualidade, tendo em vista a discriminação e o preconceito a esta modalidade de ensino. Para tal, respaldou-se em Caires e Oliveira (2016), Cunha (2005) e Manfredi (2016).

O segundo tópico apresenta o conceito do EMI, levando em conta a integração da formação geral e específica e a possibilidade de rompimento da dualidade histórica da Educação Profissional. Para discutir esta temática, embasou-se em Frigotto; Ciavatta e Ramos (2010), Moura (2007) e Ramos (2008 e 2017).

No terceiro item, abordam-se conceitos de PPIs e da PHC, apontando como alternativa real para se alcançar o que estabelece a proposta do EMI que consiste na formação politécnica e integral para o estudante. Esta discussão foi sustentada em Araujo e Frigotto (2015), Gaspari (2012) Moura, Lima e Filho (2015) e Saviani (2007, 2011 e 2021).

Por fim, espera-se que este guia teórico contribua sobremaneira com a formação dos docentes. Expecta-se ainda que este material sirva de suporte teórico para as ações pedagógicas dos docentes no que concerne ao planejamento, às reflexões e a uma prática na perspectiva de práxis integradora.

5.3 Avaliação do Produto Educacional

A versão final do PE passou pelo crivo de dez docentes e dos três integrantes do grupo gestor participantes da pesquisa que atuam no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, em Jussara-GO. A avaliação foi aplicada no seminário, que aconteceu dia 07/10/2021, no período matutino, com duração de três horas. A apresentação do PE e do seminário foi planejada, estruturada e executada mediante questionário presente no Apêndice I, seguindo os critérios abaixo:

Quadro 7 — Questionário que avaliou o produto educacional

LEGENDA				
(1) Totalmente insatisfatório (2) Insatisfatório (3) Satisfatório (4) Totalmente satisfatório				
COM RELAÇÃO AO PRODUTO EDUCACIONAL, INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO EM CADA UM DOS ITENS ABAIXO:	1	2	3	4
a. Clareza e objetividade do conteúdo no que se refere à exposição ao desenvolvimento dos temas tratados	()	()	()	()
b. Clareza de conceitos e informações	()	()	()	()
c. Qualidade na escrita e exposição	()	()	()	()
d. Organização do material como um todo	()	()	()	()
2. Cite os pontos positivos e negativos encontrados no material analisado				
3. Quais contribuições e reflexões este guia pode trazer para o aprimoramento da sua atuação em sala de aula?				
4. Você acredita que este guia de orientações de práticas pedagógicas no Ensino Médio integrado pode trazer contribuições e/ou reflexões para o aprimoramento da sua atuação em sala de aula? Justifique sua resposta				
5. Na sua opinião, faltou alguma coisa no guia que poderia ter sido mais explorada? Justifique sua resposta				
6. Deixe aqui outras considerações e/ou sugestões que achar necessário sobre o material analisado (espaço livre para qualquer manifestação). Sua opinião é muito importante para a melhoria deste guia				

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2022).

Dos participantes da pesquisa, 13 avaliaram o PE, tanto a parte escrita, como sua apresentação pelo pesquisador no seminário promovido pela escola onde foi realizada a pesquisa. Segue a análise da avaliação realizada pelos docentes:

Em relação ao item a, sobre a clareza e objetividade do conteúdo, dez participantes consideraram totalmente satisfatório, e três, satisfatório. No item b, clareza de conceitos e informações, nove afirmaram que foi totalmente satisfatório, e quatro, satisfatório. No tópico c, qualidade na escrita e exposição, dez responderam totalmente satisfatório, e três, satisfatório. No item c, quanto à organização e qualidade do material como um todo, dez responderam que foi totalmente satisfatório, e três afirmaram que foi satisfatório. Portanto, no

primeiro bloco de perguntas objetivas, 83% avaliaram totalmente satisfatório, e 17% satisfatório o PE. Percebe-se um grau elevado de satisfação com o material produzido.

Nesta sequência, outros detalhes importantes vistos no material foram destacados pelos respondentes dos questionários, como:

P (1) Destaco que é de suma importância aliar a teoria com a prática pedagógica, ambas devem caminhar interligadas. Parabéns pela pesquisa! [...] Seu PE será de grande valia para todos nós docentes e a escola.

P (2) Parabéns pelo trabalho realizado em nosso colégio, o conhecimento compartilhado enriquece o aprendizado de nossos alunos e docentes.

P (3) Quero parabenizá-lo pelo excelente PE e pesquisa, aproveito para desejar muito sucesso!!! O material muito rico que nos ajudará bastante no nosso fazer pedagógico. Servirá também para nossas reflexões e debates sobre o processo histórico da EP e o EMI.

Referente às questões abertas de 2 a 6, os participantes aduziram o seguinte: a pergunta 2 pede para citar os pontos positivos e negativos encontrados no material analisado. Dez participantes responderam que o material está bem fundamentado e de fácil leitura, os demais apontaram que o ponto forte do PE é discutir a importância da integração dos componentes curriculares, bem como à união da prática e teoria na prática pedagógica. No quesito negativo, dois participantes apontaram alguns erros gramaticais. Os demais disseram nada a observar. Destaca-se a fala do docente abaixo:

P (4) As atividades integradoras são de grande valia, elas norteiam o professor na busca pelo material de apoio que será usado em suas aulas.

Já no item 3, sobre as contribuições e reflexões que o guia pode trazer para o aprimoramento da sua atuação em sala de aula, as respostas foram: compreensão do processo histórico da EPT, a importância do EMI e, também, o entendimento das PPIs à luz da PHC como caminho a seguir nas práticas pedagógicas para a integração e contextualização dos conteúdos como forma de proporcionar aos estudantes uma formação plena e emancipadora. O participante da pesquisa aponta o seguinte:

P(5) São contribuições que aprimoram o conhecimento docente, o aporte teórico oferecido no guia será exitoso, pois nos dará a possibilidade de aliar teoria e prática.

Na questão 4, se o guia pode trazer contribuições e/ou reflexões para a atuação em sala de aula, os participantes afirmaram que será de muita valia recorrer ao material para

fundamentar suas práticas pedagógicas e melhorar as aulas. Todos afirmaram que o guia os ajudará no dia a dia escolar e para debater em momentos de formação na escola.

P (6) Sim. Os recursos para produção de material no ensino público são bastante escassos, professores assumem aulas em cursos profissionalizantes sem antes ter feito uma preparação adequada e, além disso, a busca por material didático adequado fica por nossa conta. Por isso, esse guia é tanto importante para nós, professores, aprimorarmos nossa prática pedagógica.

Em relação às perguntas 5 e 6, que solicitam sugestões para melhorar o PE, foi sugerido realizar uma revisão mais “microscópica” gramatical. Os 13 participantes que responderam ao questionário elogiaram o material produzido e apontaram o que poderia ser acrescentado, como relatam duas participantes:

P (4) Sugiro fazer a correção gramatical. No mais, só agradecer a confiança e por ter escolhido o Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos para realizar essa pesquisa tão importante. Assim como o desenvolvimento do PE para utilizarmos como instrumento de formação e aprimoramento de nossas práticas pedagógicas.

P(5) Faltou falar um pouco sobre o DCGOEM. No mais, tudo perfeito, parabéns pela pesquisa e produto educacional.

Depois de realizar a análise qualitativa, sucedeu-se à revisão gramatical e às correções do guia, assim como a uma nova diagramação e *design*, realizados em parceria com duas profissionais, uma da área de Língua Portuguesa e a diagramadora. Ao passar por todas essas etapas, chegou-se à versão final do Produto Educacional, que aparece disponível no Apêndice J desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa vigente abordou o processo histórico da EPT com o intento de mostrar a dualidade desta modalidade de ensino. Diante desse contexto, apresenta-se como possibilidade de superação deste modelo dividido de educação a consumação do EMI, amparada pelas PPIs à luz da PHC. Assim, ficou evidente que, ao longo da história da educação no Brasil, as políticas públicas priorizaram, e ainda priorizam, a elite, oferecendo uma formação geral (intelectual) contrariamente à oferecida à classe trabalhadora, ou seja, uma formação fragmentada (manual) para atender ao mercado de trabalho. Logo, o EMI, alicerçado pelas PPIs na linha da PHC, surge como oportunidade de rompimento deste arquétipo que privilegia uma parte da sociedade, e não a totalidade.

Nessa significação, a presente pesquisa teve por objetivo compreender as percepções dos docentes sobre o uso das PPIs nos componentes curriculares do EMI à Educação Profissional Técnica – no Curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, em Jussara-GO, numa concepção de formação integral. Procurou-se como núcleo de análise as compreensões dos docentes e estudantes participantes sobre as PPIs e, para fortalecer estes entendimentos, elaborou-se um “guia teórico” com o objetivo de contribuir com a formação docente e a efetivação das PPIs como práxis no ambiente do EMI.

Compreende-se que é muito significativo e importante o docente ter embasamento teórico para o aprimoramento do seu fazer pedagógico. Dado que, ao ter conhecimento da relevância das PPIs à luz da PHC, conscientizar-se-á da importância da sua implementação no contexto escolar, consolidando a proposta do EMI para uma formação integral, favorecendo, assim, a superação deste histórico dualismo na educação.

Por consequência, ao analisar os resultados da pesquisa por meio dos questionários e do referencial teórico, observa-se que os docentes e o grupo gestor dispõem de um bom conhecimento das bases teóricas da educação profissional e do EMI. Os resultados também mostraram que os docentes têm uma boa percepção sobre as PPIs, pois conseguem interpretar estas práticas como meio para possibilitar a integração dos componentes curriculares do núcleo comum com as disciplinas técnicas, unindo teoria e prática com o desígnio de alcançar a formação integral dos estudantes.

Destaca-se que, embora os docentes consigam compreender bem a função das PPIs à luz da PHC para uma formação integral dos estudantes, percebem-se grandes dificuldades em trabalhar em sala de aula numa perspectiva integradora, utilizando a interdisciplinaridade, a religação e a integração dos diversos saberes numa concepção da PHC. Assim, pode ser

observado, no contexto escolar, que as dificuldades são oriundas da ausência de formação para os docentes, do pouco ou nulo envolvimento dos estudantes e da relutância em priorizar a implementação desta proposta pedagógica integralizada no projeto pedagógico da unidade escolar como eixo central.

Nota-se uma lacuna no quesito aprofundamento e clareza das práticas integradoras à luz da PHC no projeto pedagógico da escola da pesquisa, acompanhada da falta de um bom programa de formação continuada, ficando muito evidente nas observações realizadas pelos estudantes ao responderem aos questionários. Constata-se nas respostas que eles preferem que os docentes apresentem os conteúdos de forma isolada, de maneira oposta às moções do EMI e das PPIs. Quando o estudante não consegue entender as contribuições e a importância dos saberes integralizados para a sua formação, isso é sinal de que ela está sendo realizada em sala de aula de maneira fragmentada e enviesada. Daí a importância da formação e da inclusão das PPIs à luz da PHC ao projeto pedagógico, além da participação dos estudantes.

Ao constatar, mediante os dados levantados e analisados as fragilidades pedagógicas por meio da pesquisa, elaborou-se um guia teórico como produto educacional, atingindo, assim, o último objetivo delineado para este estudo. O guia trouxe uma análise do percurso histórico da Educação Profissional no Brasil e do EMI, discutindo a integração da formação geral e específica. E, por fim, discorreu sobre conceitos de PPIs e da PHC, refletindo sobre o papel destas práticas pedagógicas como possibilidade concreta para se alcançar a proposta do EMI de integração dos saberes e a formação integral do estudante.

Espera-se que esta dissertação e o produto educacional vinculado a ela possam contribuir e provocar nos docentes e profissionais da educação reflexões sobre a importância da pesquisa e do estudo no seu processo formativo. E que este material sirva de suporte teórico para uma boa compreensão da EPT, EMI e das ações pedagógicas dos docentes no que concerne ao planejamento, às reflexões e a uma prática na perspectiva de práxis integradora na EPT.

Assim, ainda que esta pesquisa apresente uma representação específica de uma estabelecida realidade, espera-se que possa contribuir com o debate, novos estudos e reflexões sobre as temáticas EPT, EMI, PPIs, PHC nas escolas estaduais e nos próprios institutos federais e outras instituições que atuam na Educação Profissional. Essas contribuições são sustentadas, dado que o problema levantado na análise da pesquisa, principalmente quando se evidenciam as dificuldades de colocar em ação as práticas integradoras devido à formação dos professores, vai ao encontro dos resultados de outras pesquisas. Todavia, reforça-se que os

resultados de pesquisas são efêmeros, visto que a realidade é dialética, por isso, necessita-se de novas pesquisas.

Em face do exposto, sugere-se que esta pesquisa estimule novos estudos, novas reflexões e novos resultados sobre as PPIs à luz da PHC no EMI, com envolvimento de docentes, discentes e outros atores educacionais. Espera-se também que motive a elaboração de políticas públicas direcionadas à formação para os docentes e demais servidores que atuam na EPT, EMI e práticas pedagógicas, especialmente, nas redes estaduais de ensino.

Para terminar, ao pesquisar sobre a EPT, EMI e as PPIs à luz da PHC, percebe-se, na necessidade de ampliar, os estudos e reflexões sobre a dívida histórica que o país tem com a EP e sua dualidade e os avanços da implementação do EMI, as PPIs à luz da PHC, conforme já realçado na revisão de literatura deste estudo e na própria análise dos dados. Nesse sentido, foram identificadas algumas limitações desta pesquisa, como a pequena quantidade de participantes e a coleta de dados, dificultando a realização de uma análise mais aprofundada do caso estudado. Para tanto, o autor deste trabalho sugere novos estudos e pesquisas que aprofundem a temática da EPT, EMI e as PPIs à luz da PHC.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. A. F. J. *et al.* Práticas Pedagógicas Integradoras: concepções e desafios dos docentes no contexto de vivência do curso de informática do IFRN. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 2., 2015, Natal. **Anais Eletrônicos** [...]. Natal: IFRN, 2015.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez Editora, v. 58, 2017. (Coleção Questões de nossa época).
- ARAUJO, R. M. L. **As práticas formativas em educação profissional no estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional**. Relatório final. Projeto de Pesquisa. Belém: Universidade Federal do Pará, 2010.
- ARAUJO, R. M. L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 7, 2014. (Coleção formação pedagógica).
- ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.
- BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: CNE, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 9 jul. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/16**. Trata da ética na pesquisa na área de ciências humanas e sociais: conquista dos pesquisadores. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília, DF: 1997. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 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. Brasília, DF: 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1º jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento ProfEPT**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/regu>. Acesso em: 25 jul. 2021.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE (2004-2014)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento Orientador Área 46: Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CARDOSO, L. M. L.; ROSA, L. S.; NOLL, M.; LIMA, E. F. de. Práticas pedagógicas integradoras: o elo entre ensino médio integrado e a formação integral. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, p. 1-12, 2022.

CASTRO, A. S.; DUARTE NETO, J. H. Ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 20, p. 1-19, 2021.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-106.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Minas Gerais, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, M. Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. *In*: O ENSINO médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.

CIAVATTA, M.; SILVEIRA, Z. S. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC).

COLÉGIO ESTADUAL JANDIRA PONCIANO DOS PASSOS. **Projeto Político-Pedagógico**. Jandira, Goiás: Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, 2020a.

COLÉGIO ESTADUAL JANDIRA PONCIANO DOS PASSOS. **Regimento Escolar**. Jandira, Goiás: Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, 2020b.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação. Reflexões sobre educação (e) matemática**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DC-GOEM – Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio**. Goiânia: SEDUC, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 2289-8, p. 1-16, 2014.

GOIÁS. **Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiás: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 1998. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/101024/lei-complementar-026. Acesso em: 29 jul. 2021.

GOIÁS. **Resolução CEE/CP nº 02, de 28 de fevereiro de 2009**. Goiás: Conselho Estadual de Educação de Goiás, 2009. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2014-12/2009-resolucao-cp-02.pdf>. Acesso: 8 jul. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de curso - Curso Técnico em Informática**. Jussara: Secretaria de Estado da Educação, 2020c.

HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, J. M. do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Revista Holos**, Natal, v. 4, p. 63-76, 2015.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **CEP**. Goiás: IF Goiano, 2022. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regimento_CEP_2022-ecaba7b21a0e4011b4e259645204c8d8.pdf. Acesso em: 7 jul. 2022.

KONDER, L. **O que é dialética**. 14. reimp. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014. (Coleção Primeiros Passos).

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LIBANEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), p. 1-234, 2014.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/GUIA/>. Acesso em: 5 maio 2022.

MORAES, F. de; KULLER, J. A. **Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas.** São Paulo: Senac, 2016.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, E. de A. (org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, v. 2, 2007.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 3, 2014. (Coleção Formação Pedagógica).

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. S. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

n. 2, p. 176-189.

OLIVEIRA, R. de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, 2009.

PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de diretrizes curriculares.** São Paulo: Moderna, 2012.

PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Regulamento de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de instituições associadas.** Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16434-credenciamentoia>. Acesso em: 28 jul. 2021.

PROVDANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. N. **Concepções do Ensino Médio Integrado.** In: SEMINÁRIO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008, Pará. **Anais [...].** Pará: Secretaria de Educação, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: IFB, 2017. p. 20-43.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014. (Coleção Formação Pedagógica).

RESENDE, L. G. de; VEIGA, I. P. A. (org.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RIBEIRO, E. A. de L. **Educação Profissional Integrada em tempo integral** - uma prática pedagógica na Física e na Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. 2014. Dissertação (Mestrado Ensino de Ciências e Matemática) — Instituto Federal de Goiás, Jataí, p. 1-217, 2014.

RODRIGUES, D. D.; ARAÚJO, M. C. P. A integração curricular na concepção dos docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. **Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, Bogotá, v. 12, n. 1, p. 13-26, 2017.

RODRIGUES, E. O projeto de educação e a redemocratização nacional: em destaque o estado do Paraná de 1980. In: ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. M. (org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

SANT'ANA, W. P.; SILVA, H. B.; LEMOS, G. C. Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções. **Tecnia**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 66-87, 2018.

SANTOS, A. A.; SANTOS, J. D.; PROFESSOR, V. P.; SILVA, A. R. Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, ano 34, v. 6, p. 185-199, 2018.

SANTOS, F. P. *et al.* Currículo, interdisciplinaridade e contextualização na disciplina de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 99-118, 2017.

SANTOS, F. P.; NUNES, C. M. F.; VIANA, M. da C. V. Currículo, interdisciplinaridade e contextualização na disciplina de matemática. **Educação Matemática Pesquisa – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 157-181, 2017.

SANTOS, K. da S. *et al.* O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 655-664, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, 2008.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 11-28, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 52-180, 2007.

SILVA, E. S. da; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de. Ensino médio integrado sob diferentes perspectivas para o ensino de matemática. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 26, n. 2, p. 423-438, 2018.

SILVA, F. E. M.; SOUSA, A. A. Brief History of the professional education policy in Marise Ramos. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 8, n. 10, p. 038101297, p. 1-7, 2019.

SILVA, L. M.; MELO, T. G. S.; NASCIMENTO, J. P. Ensino médio integrado e práticas pedagógicas integradoras: caminhos para a formação humana integral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, n. 8, v. 1, p. 2-10, 2015.

SIMÕES, C. A. **Juventude e Educação Técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 1-149, 2007.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. Pesquisa qualitativa uma possibilidade de triangulação por métodos, fenômenos e sujeitos. **Atas**, [s. l.], v. 3, p. 149-152, 2015.

APÊNDICE A – O QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA

Instituto Federal Goiano – Câmpus Ceres
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
Pesquisador: Luiz Mário Lopes Cardoso
Orientadora: Prof.^a Dra. Emmanuela Ferreira de Lima
Coorientador: Prof. Dr. Matias Noll

Caro(a) estudante(a), peço-lhe que responda às questões abaixo e contribua com esta pesquisa, que tem por objetivo melhorar o ensino-aprendizagem do curso ensino médio integrado ao ensino técnico. Agradeço imensamente a sua contribuição e disponibilidade! Desejo-lhe sucesso na sua vida profissional e pessoal!

Sexo: Masculino Feminino
Idade:

QUESTÕES:

1) Por que você optou por fazer o curso técnico em informática integrado ao ensino médio?
Por ser um curso técnico
Por escolha de seus pais ou responsáveis
Para trabalhar
Preparar-se para o vestibular
Por ser próximo de sua residência
Por ser um curso de qualidade
Outro

2) Nas aulas da disciplina de Matemática, o conteúdo ministrado é articulado/integrado/ligado ao do ensino médio técnico?

Sempre Às vezes Nunca
Justifique sua resposta:

3) Nas aulas de Matemática, o conteúdo é ministrado de forma articulada/integrada/ligada ao do ensino médio técnico?

Sempre Às vezes Nunca
Justifique sua resposta:

4) Você tem notado alguma integração da disciplina de Matemática com as do ensino técnico?

Sempre Às vezes Nunca
Justifique sua resposta:

5) Você gostaria que fossem realizadas mais atividades conjuntas envolvendo professores de diferentes disciplinas?

Sim

Não

Justifique sua resposta:

6) Em sua opinião, o curso integrado Técnico em Informática ajuda a ampliar as oportunidades de inserção no mundo do trabalho?

Sim Justifique sua resposta: _____

Não Justifique sua resposta: _____

7) Em sua opinião, a estrutura curricular (disciplinas, conteúdos, prática pedagógica, atividades extras) do curso médio integrado ao técnico o/a prepara bem para a realização do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, caso esta seja sua opção?

Sim Por quê? _____

Não Por quê? _____

8) A modalidade de ensino em que você está matriculado/a é denominada ensino médio integrado, ou seja, ensino médio articulado ao ensino técnico, isso refere-se à integração de várias dimensões da vida humana (trabalho, ciência, cultura e tecnologia). Você percebeu a presença dessa abordagem na prática pedagógica (atuação em sala/metodologia) do professor de Matemática ou outra disciplina tanto da educação geral quanto das disciplinas técnicas?

Sim Como se processou? _____

Não

9) O ensino da Matemática do curso Técnico em Informática relacionou a teoria (conhecimento intelectual) com a prática (conhecimento da ação, do fazer)?

Sim Qual? _____

Não

10) Você percebeu diferença na maneira de ensinar entre os professores da educação geral e os da área técnica?

Sim Qual(is) diferenças? _____

Não há diferença

11) O curso de ensino médio integrado à educação técnica (profissional) aborda a preparação para o trabalho. A temática “trabalho” foi apresentada (desenvolvida) dentro dos conteúdos das disciplinas que foram cursadas até o momento?

Sim Explique: _____

Não

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES

Instituto Federal Goiano – Câmpus Ceres
 Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
 Pesquisador: Luiz Mário Lopes Cardoso
 Orientadora: Prof.^a Dra. Emmanuela Ferreira de Lima
 Coorientador: Prof. Dr. Matias Noll

Prezado(a) professor(a), o objetivo da pesquisa é compreender a existência das práticas pedagógicas integradoras na disciplina de Matemática (interdisciplinaridade, integração e diálogo entre as demais disciplinas, contextualização, aprendizagem significativa e realidade social) numa concepção de formação integral.

1) Você atua nesta unidade de ensino há quanto tempo?

2) Qual é seu grau de escolaridade?

- Superior completo Especialização Mestrado
 Doutorado Outro (citar)

Obs.: O Ensino Médio Integrado está de modo direto relacionado à formação integral, politécnica e omnilateral do estudante. O Decreto n. 5.154/2004 prevê a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Com essa integração garantida pelo Decreto n.º 5.154/2004, introduz-se uma travessia, tendo como horizonte um Ensino Médio Integrado indo ao encontro a uma formação básica unitária, integral e politécnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

3) Como você avalia seu conhecimento a respeito das bases teóricas da educação profissional e tecnológica e do ensino médio integrado?

- Excelente Bom Regular Péssimo Não tenho conhecimento dessa área

4) Nos últimos três anos, você participou de algum curso de formação que associava a necessidade da integração entre os componentes curriculares do núcleo comum e a área técnica?

- Sim Não

5) Você sabe diferenciar a proposta curricular de um curso de nível médio integrado de um curso de ensino médio propedêutico?

- Sim Não

Justifique sua resposta:

6) Conhece o conceito de práticas pedagógicas integradoras ou de projetos integradores?

- Sim Não

7) Assim que você começou a ministrar aula no ensino médio integrado, sua prática pedagógica foi alterada?

Sim Não Por quê?

8) Você consegue integrar os conteúdos da sua disciplina com as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura?

Não Sim

Se a afirmação for positiva, explique de que forma?

9) Você realiza atividades interdisciplinares? Em caso positivo, com qual frequência?

Semanal Algumas aulas Todas as aulas Nunca

10) Os professores do núcleo comum e os da área técnica planejam de forma conjunta? Em caso positivo, com qual frequência?

Quinzenal Mensal Semestral Nunca

11) A disciplina de Matemática é trabalhada de forma interdisciplinar?

Sim Não

Justifique:

12) Você faz uso de recursos tecnológicos em sala de aula? Sim Não

Se a resposta for sim, quais mais utiliza numa escala de 1 a 5?

músicas e vídeos

pesquisas em sites através de notebooks, celulares e tablets

jogos on-line

slides

programas de computador

aplicativos de celular

outras ferramentas (citar)

13) Quais conteúdos da disciplina de Matemática poderiam ser relacionados com a área de Informática?

14) Você desenvolve atividades envolvendo práticas integradoras de interdisciplinaridade, integração e diálogo entre as demais disciplinas, contextualização, aprendizagem significativa e realidade social?

Sim Não

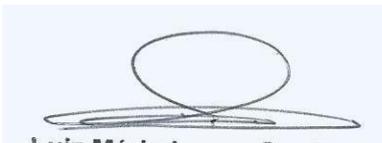
Justifique:

APÊNDICE C – CARTA CONVITE**CARTA CONVITE**

Jussara, março de 2022.

Eu, Luiz Mário Lopes Cardoso, brasileiro, casado, natural de Jussara/GO, discente do Curso de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT, do Instituto Federal Goiano, campus Ceres, sob orientação da Prof.^a Dra. Emmanuela Ferreira de Lima e coorientação do Prof. Dr. Matias Noll, venho pelo presente convidar você a participar como colaborador na pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares”. Informo que a sua participação nesta pesquisa é de extrema importância, no sentido de colaborar para os avanços da educação profissional, principalmente, melhorar o ensino-aprendizagem, por meio da experimentação das práticas integradoras, favorecendo com isso a formação integral dos estudantes selecionados para esta pesquisa (2^a série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática/Matutino do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos – Jussara-GO). Assumo o compromisso de utilizar os materiais e dados coletados conforme princípios éticos e para fins exclusivamente acadêmicos, divulgando-os de forma transparente aos envolvidos neste estudo: toda a comunidade escolar, Coordenação Regional de Educação de Jussara e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Sem mais para o momento, contamos com a vossa compreensão e atendimento.
Atenciosamente,



Luiz Mário Lopes Cardoso

Luiz Mário Lopes Cardoso

Pesquisador – ProfEPT

APÊNDICE D - TERMO DE ACEITE**TERMO DE ACEITE**

Eu, _____, docente da disciplina de _____, da 2ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática/Matutino do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos – Jussara-GO, aceito participar como parceiro da pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares”, elaborada e coordenada pelo pesquisador nominado acima, sendo o estudo de inteira responsabilidade do pesquisador.

Assinatura do Docente

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – PAIS/RESPONSÁVEIS)

Sou Luiz Mário Lopes Cardoso, servidor efetivo do Estado de Goiás, com cargo de professor PIV na Secretaria Estadual de Educação de Goiás e discente matrícula 20211043310181 no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres.

Seu filho(a) (ou outra pessoa por quem você é responsável) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares”.

Sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Educação, sou também professor efetivo de Matemática da rede estadual de educação. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. A colaboração dele(a) neste estudo será importantíssima para este pesquisador, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de decidir se deseja que ele(a) participe (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao fim, caso decida permitir a participação, você será solicitado(a) a assiná-lo e receberá um documento de participação, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (a depender da capacidade de leitura e interpretação do participante). Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. Sou o responsável pelo estudo e responderei às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que a pessoa sob sua guarda faça parte do estudo, assine no fim deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a mim, pesquisador responsável. Esclareço que, em caso de recusa na participação, a pessoa sob sua guarda não será penalizada de forma alguma em nenhuma etapa da pesquisa. Será garantido o direito de não responder a nenhuma questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos e sem quaisquer sanções ou punições.

Mas, se você permitir que ele(a) participe, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável Luiz Mário Lopes Cardoso pelo e-mail (luiz.mario@estudante.ifgoiano.edu.br), inclusive, sob forma de ligação a cobrar, por meio do seguinte contato telefônico e WhatsApp (62) 99954-2678, a qualquer hora, e ainda pelo

endereço: Rua Jabaquara, Qd. 08, Lt. 10, Setor Cohab, Jussara-GO, CEP 76.2700-000. Se persistirem as dúvidas sobre os direitos dele(a) como participante da pesquisa, você poderá fazer contato com o Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado na Rua 88, n. 280, Setor Sul, Goiânia – Goiás, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br, ou pelos telefones: (62) 3605-3600/99926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano, destaca-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

1. Título, justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é intitulada “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares” e se justifica pela necessidade de analisar as práticas pedagógicas integradoras para o bom andamento do ensino e aprendizagem dos estudantes da turma da 2ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, município de Jussara.

A importância desta pesquisa está ligada com convergência na melhoria da aprendizagem dos estudantes e nas práticas pedagógicas dos docentes, tendo em vista que a experimentação das práticas pedagógicas integradoras em sala de aula pode garantir o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Consequentemente, é evidente que essas práticas integradoras auxiliarão na formação integral proposta pelas instituições que ofertam cursos profissionais integrados à formação geral. Sendo seu objetivo geral compreender as percepções dos docentes sobre o uso das práticas pedagógicas integradoras nos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, Jussara-GO, numa concepção de formação integral. E seus objetivos específicos:

- a) Pesquisar nos documentos orientadores oficiais (PPP, PC-CTI – Plano de Curso Técnico em Informática, Projeto Pedagógico e Organização Didática) se são abordadas as contribuições das Práticas Integradoras dos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, no município de Jussara-GO;

- b) Descrever como é planejada, elaborada e desenvolvida, no contexto da prática, a integração entre as disciplinas;
- c) Descrever as ações pedagógicas/metodológicas no curso técnico em Informática integrado ao ensino médio e suas contribuições – ou não – com as práticas pedagógicas integradoras numa concepção politécnica de formação;
- d) Elaborar um Guia (produto educacional) voltado para a formação dos professores e coordenadores do curso em questão.

Para a obtenção das informações necessárias, foram realizadas pesquisas bibliográficas, questionários e observação direta e análise documental do PC-CTI – Plano de Curso – Curso Técnico em Informática, do Projeto Pedagógico Institucional (PPP) e demais documentos que se fizerem necessários para conhecimento das diretrizes da instituição pesquisada e do curso no que se referem às normas e à integração curricular na unidade onde a pesquisa será realizada.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes e também não serão realizados registros fotográficos e gravação. No entanto, tendo em vista a aplicação do questionário, embora pequeno, pode haver algumas situações de desconforto, ansiedades, medo de identificação, vergonha e dúvidas na hora de responder às perguntas e também porque o questionário será aplicado pelo pesquisador no momento real. Diante do exposto, serão tomadas medidas para reduzir as situações descritas acima, como o agendamento do dia, horário e local de aplicação do questionário, assim como o cuidado quanto à privacidade e sigilo do participante que está respondendo ao questionário. Os questionários semiestruturados terão questões abertas e fechadas, conforme APÊNDICE A e B, não havendo a obrigação de identificação do participante, assegurando-se com isso seu sigilo e a impessoalidade no transcurso da pesquisa, garantindo-se o seu direito de não responder a nenhuma questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos, e também o seu direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições.

Esta etapa será acompanhada pelos docentes e grupo gestor da referida unidade escolar mencionados acima e deverá ocorrer em conformidade com as regras da unidade de ensino, seguindo criteriosamente a resolução do CNS.

Em caso de sensações desconfortáveis por parte dos participantes, como vergonha, dúvidas, medo de identificação, os cuidados para a privacidade e sigilo serão observados com muito esmero. Nenhuma informação que possa identificar o participante será pedida. Apesar disso, eu, como pesquisador, tomarei todos os cuidados éticos na elaboração dos questionários (que passará por um processo de validação), bem como na sua aplicação, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos descritos acima. Nos casos em que ocorrer algum dano, o pesquisador responsável estará apto a auxiliar e direcionar o participante.

Os benefícios referentes a sua participação nesta pesquisa estão na possibilidade de colaborar com a avaliação das contribuições das Práticas Pedagógicas Integradoras nos componentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática, numa concepção de formação. Os resultados serão divulgados para todos os participantes da pesquisa, assim como para toda a comunidade escolar, sendo favoráveis ou não.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas a qualquer momento. Caso apresente algum problema, será encaminhado(a) para a direção do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, que, juntamente com o pesquisador, tomará as providências cabíveis. Portanto, você terá assistência total em qualquer etapa do estudo.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária, e a recusa em participar não acarretará nenhum tipo de penalidade. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente da pesquisa, o pesquisador garantirá o empenho total em pleitear essa indenização por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, _____, abaixo assinado, após receber a explicação dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa, concordo voluntariamente em consentir que _____ faça parte deste estudo intitulado “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que a participação dele(a) na pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Luiz Mário Lopes Cardoso, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Foi-me garantido também o direito de não responder a nenhuma questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos e sem quaisquer sanções ou punições. Declaro, portanto, que concordo com a participação dele(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Jussara, março de 2022.

Assinatura por extenso do(a) participante menor de idade



Luiz Mário Lopes Cardoso

Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE – ESTUDANTES/ MENORES)

Sou Luiz Mário Lopes Cardoso, servidor efetivo do Estado de Goiás, com cargo de professor PIV na Secretaria Estadual de Educação de Goiás e discente matrícula 20211043310181 no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares”. Sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a docência. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao fim deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento que será entregue ao pesquisador com este documento. Esclareço que, em caso de não querer participar, você não será penalizado(a) de maneira alguma. No entanto, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail luiz.mario@estudante.ifgoiano.edu.br e, inclusive, mediante ligação a cobrar, por meio do seguinte telefone de contato (62) 99954-2678. Se persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você poderá fazer contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano pelo telefone (062) 3605-3600, ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br.

A pessoa responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Será garantido o direito de não responder a nenhuma questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos, e também o direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições. Após o término da pesquisa, serão divulgados a todos os envolvidos (sujeitos e instituições) os dados e resultados obtidos. No que se refere aos documentos provenientes deste trabalho, o pesquisador responsável se compromete a guardá-los em local seguro por um período de cinco anos em pen drive ou HD externo. Após esse período, o material será queimado e apagado. Todo o material impresso será picotado, descartado e destruído em local próprio para reciclagem com acompanhamento do pesquisador, logo após ser digitalizado, em pen

drive ou HD externo, conforme resolução do CNS. Todo o processo da destruição do material impresso será acompanhado rigorosamente pelo pesquisador responsável.

1. Título, justificativa e objetivos

A presente pesquisa é intitulada “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares” e se justifica pela necessidade de analisar as práticas pedagógicas integradoras para o bom andamento do ensino e aprendizagem dos estudantes da turma da 2ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, município de Jussara.

A importância desta pesquisa está ligada com a convergência na melhoria da aprendizagem dos estudantes e nas práticas pedagógicas dos docentes, tendo em vista que a experimentação das práticas pedagógicas integradoras em sala de aula pode garantir o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Consequentemente, é evidente que essas práticas integradoras auxiliarão na formação integral proposta pelas instituições que ofertam cursos profissionais integrados à formação geral. Seu objetivo geral é compreender as percepções dos docentes sobre o uso das práticas pedagógicas integradoras nos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, Jussara-GO, numa concepção de formação integral. Seus objetivos específicos são:

- a) Pesquisar nos documentos orientadores oficiais (PPP, PC-CTI – Plano de Curso – Curso Técnico em Informática, Projeto Pedagógico e Organização Didática) se são abordadas as Práticas Integradoras nos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, do município de Jussara-GO;
- b) Descrever como é planejada, elaborada e desenvolvida, no contexto da prática, a integração entre as disciplinas;
- c) Descrever as ações pedagógicas/metodológicas no curso técnico em Informática integrado ao ensino médio e suas contribuições – ou não – com as práticas pedagógicas integradoras numa concepção politécnica de formação;
- d) Elaborar um Guia (produto educacional) voltado para a formação dos professores e coordenadores do curso em questão.

Para a obtenção das informações necessárias serão realizadas pesquisas bibliográficas, questionários e observação direta e análise documental do PC-CTI – Plano de Curso – Curso Técnico em Informática, do Projeto Pedagógico Institucional (PPP) e demais documentos que se fizerem necessários para conhecimento das diretrizes da instituição pesquisada e do curso no que se referem às normas e à integração curricular na unidade onde a pesquisa será realizada.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes e também não serão realizados registros fotográficos e gravação. No entanto, tendo em vista a aplicação do questionário, embora pequeno, pode haver algumas situações de desconforto, ansiedades, medo de identificação, vergonha e dúvidas na hora de responder às perguntas e também porque o questionário será aplicado pelo pesquisador no momento real. Diante do exposto, serão tomadas medidas para reduzir as situações descritas acima, como o agendamento do dia, horário e local da aplicação do questionário, assim como o cuidado quanto à privacidade e sigilo do participante que está respondendo ao questionário. Os questionários semiestruturados terão questões abertas e fechadas, conforme APÊNDICE A e B, não havendo a obrigação de identificação do participante, assegurando-se com isso seu sigilo e a impessoalidade no transcurso da pesquisa, garantindo-se o seu direito de não responder a nenhuma questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos, e também o seu direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições. Todavia, esta etapa será acompanhada pelos docentes e grupo gestor da referida unidade escolar mencionados acima e deverá ocorrer em conformidade com as regras da unidade de ensino, seguindo criteriosamente a resolução do CNS.

Em caso de sensações desconfortáveis por parte dos participantes, como vergonha, dúvidas, medo de identificação, os cuidados para a privacidade e sigilo serão observados com muito esmero. Nenhuma informação que possa identificar o participante será pedida. Apesar disso, eu, como pesquisador, tomarei todos os cuidados éticos na elaboração dos questionários (que passará por um processo de validação), bem como na sua aplicação, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos descritos acima. Nos casos em que ocorrer algum dano, o pesquisador responsável estará apto a auxiliar e direcionar o participante.

Os benefícios oriundos da sua participação na pesquisa estão na possibilidade de contribuir de forma significativa com o ensino e aprendizagem dos estudantes do EMI. Os resultados serão divulgados para todos os participantes da pesquisa, bem como toda a comunidade escolar e a secretaria estadual, sejam favoráveis ou não.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a assistência por inteiro em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso apresente algum problema, será encaminhado(a) para atendimento com profissional na área. Portanto, você terá assistência total em qualquer etapa do estudo.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Aos participantes será assegurado o esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, pelos meios já citados acima. O participante é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar nenhuma penalidade. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Informo que seu nome não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente da pesquisa, o pesquisador garantirá o empenho total em pleitear essa indenização por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, _____, abaixo assinado, estou de acordo em participar do estudo intitulado “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares”. Destaco que minha participação

nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Luiz Mário Lopes Cardoso, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a) no estudo. Foi-me garantido que eu ou as pessoas responsáveis por mim poderemos retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Foi-me garantido também o direito de não responder a nenhuma questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos e sem quaisquer sanções ou punições. Declaro, portanto, que concordo com a participação dele(a) no projeto de pesquisa acima descrito e tenho o Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que está em anexo a este documento.

Jussara, março de 2022.

Assinatura por extenso do(a) participante menor de idade



Luiz Mário Lopes Cardoso

Assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE–DOCENTES E GRUPO GESTOR)

Sou Luiz Mário Lopes Cardoso, servidor efetivo do Estado de Goiás, com cargo de professor PIV na Secretaria Estadual de Educação de Goiás e discente matrícula 20211043310181 no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares”. Sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a docência. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre a nossa proposta de estudo. A sua colaboração neste estudo é essencial para este pesquisador, entretanto, se desistir a qualquer momento, não sofrerá nenhum prejuízo de quaisquer ordens.

Este documento que você está lendo chama-se Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de decidir se deseja participar, você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao fim, caso decida participar, deverá assinar este documento. Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao fim deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que, em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma em nenhuma etapa da pesquisa.

Após o término da pesquisa, serão divulgados a todos os envolvidos (sujeitos e instituições) os dados e resultados obtidos. No que se refere aos documentos oriundos deste trabalho, o pesquisador se compromete a armazená-los em local seguro por um período de cinco anos em pen drive ou HD externo. Após esse período o material será apagado. Todo o material impresso será picotado, descartado e destruído em local próprio para reciclagem com acompanhamento do pesquisador, logo após ser digitalizado, conforme normas da CNS. Todo o processo da destruição do material impresso será acompanhado rigorosamente pelo pesquisador responsável.

No entanto, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (luiz.mario@estudante.ifgoiano.edu.br) e, inclusive, mediante ligação a cobrar, por meio do seguinte telefone de contato (62) 99954-2678. Se persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você

poderá fazer contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano pelo telefone (062) 3605-3600, ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo desejo de contribuir de forma significativa com a Educação Profissional e Tecnológica no sentido de incentivar a efetivação do currículo integrado por meio de “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares”. O público-alvo são os discentes da turma da 2ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, município de Jussara, e os docentes que atuam nas disciplinas de Matemática, Projeto de Vida, mundo do trabalho e informática que atuarão como parceiros no desenvolvimento do projeto. A importância desta pesquisa está ligada com a convergência na melhoria da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que a experimentação das práticas pedagógicas integradoras em sala de aula pode garantir o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Portanto, é evidente que essas práticas integradoras auxiliarão na formação integral proposta pelas instituições que ofertam cursos profissionais integrados à formação geral.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as percepções dos docentes sobre o uso das práticas pedagógicas integradoras nos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, Jussara-GO, numa concepção de formação integral. Seus objetivos específicos são:

- a) Pesquisar nos documentos orientadores oficiais (PPP, PC-CTI – Plano de Curso – Curso Técnico em Informática, Projeto Pedagógico e Organização Didática) se são abordadas as Práticas Integradoras nos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, do município de Jussara-GO;
- b) Descrever como é planejada, elaborada e desenvolvida, no contexto da prática, a integração das disciplinas;

- c) Descrever as ações pedagógicas/metodológicas no curso técnico em Informática integrado ao ensino médio e suas contribuições – ou não – com as práticas pedagógicas integradoras numa concepção politécnica de formação;
- d) Elaborar um Guia (produto educacional) voltado para a formação dos professores e coordenadores do curso em questão.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, os riscos físicos e químicos são praticamente inexistentes aos participantes e também não serão realizados registros fotográficos e gravação. No entanto, tendo em vista a aplicação do questionário e observação direta, embora pequenos, pode haver algumas situações de desconforto, ansiedades, medo de identificação, vergonha e dúvidas na hora de responder às perguntas e também porque o questionário será aplicado pelo pesquisador no momento real. Diante do exposto, serão tomadas medidas para reduzir as situações descritas acima, como o agendamento do dia, horário e local da aplicação do questionário, assim como o cuidado quanto à privacidade e sigilo do participante que está respondendo ao questionário. Os questionários semiestruturados terão questões abertas e fechadas, conforme APÊNDICE A e B, não havendo a obrigação de identificação do participante, assegurando-se com isso seu sigilo e a impessoalidade no transcurso da pesquisa, garantindo-se o seu direito de não responder a nenhuma questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos, e também o direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições.

No caso de sensações desconfortáveis por parte dos participantes, como vergonha, dúvidas, medo de identificação, os cuidados para a privacidade e sigilo serão observados com muito esmero. Nenhuma informação que possa identificar o participante será pedida. Apesar disso, eu, como pesquisador, tomarei todos os cuidados éticos na elaboração dos questionários (que passará por um processo de validação), bem como na sua aplicação, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos descritos acima. Nos casos em que ocorrer algum dano, o pesquisador responsável estará apto a auxiliar e direcionar o participante.

Os benefícios oriundos da sua participação na pesquisa estão na possibilidade de contribuir de forma significativa com o ensino e aprendizagem dos estudantes do EMI, bem como auxiliar a experimentação das práticas pedagógicas que favoreçam o conhecimento dos estudantes numa perspectiva de formação integral e politécnica. Os resultados serão

divulgados para todos os participantes da pesquisa, bem como para toda a comunidade escolar, secretaria estadual, sejam favoráveis ou não.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas a qualquer momento. Caso apresente algum problema, será encaminhado(a) para a direção do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos de Jussara-GO, que tomará as providências cabíveis, com o pesquisador. Portanto, você terá assistência total em qualquer etapa do estudo.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhum tipo de penalidade. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será divulgado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será disponibilizado sem a sua permissão em nenhum momento da pesquisa.

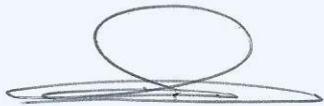
5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, o pesquisador garantirá o empenho total em pleitear essa indenização por todo e qualquer gasto ou prejuízo. O pesquisador ressalta que serão respeitados todos os princípios éticos relacionados à pesquisa com seres humanos e que todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano serão seguidas, assumindo, assim, todos os compromissos éticos ligados à realização da pesquisa e à elaboração e aplicação do produto educacional (GUIA).

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, _____, abaixo assinado, após receber as explicações completas dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos envolvidos neste estudo, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa nomeada “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e afirmo que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Luiz Mário Lopes Cardoso, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me acarrete qualquer penalidade, e também garantido o direito de não responder a nenhuma questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos, bem como de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições. Declaro, portanto, que concordo em participar do projeto de pesquisa acima descrito.

Jussara, março de 2022.



Luiz Mário Lopes Cardoso

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do(a) participante

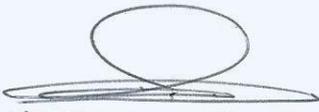
APÊNDICE H – TERMO DE COMPROMISSO

Declaro para os devidos fins que cumprirei os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12 e/ou da Resolução CNS n.º 510/16, e também suas complementares, como pesquisador participante do projeto de pesquisa intitulado “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares”.

Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados, exclusivamente, para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam favoráveis ou não.

Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, levando em conta a contribuição e a relevância social e acadêmica da pesquisa, proporcionando a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Jussara, outubro de 2021.



Luiz Mário Lopes Cardoso

Luiz Mário Lopes Cardoso
Assinatura do pesquisador responsável

Emmanuela Ferreira de Lima
Assinatura da pesquisadora participante

Matias Noll
Assinatura do pesquisador participante

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Instituto Federal Goiano – Câmpus Ceres
 Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
 Pesquisador: Luiz Mário Lopes Cardoso
 Orientadora: Prof.^a Dra. Emmanuela Ferreira de Lima
 Coorientador: Prof. Dr. Matias Noll

Prezado(a) professor(a), o objetivo deste questionário é avaliar a escrita do Produto Educacional intitulado “Guia Teórico – Práticas Pedagógicas Integradoras: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica”. Esse Guia foi elaborado para deixar como material de estudo e reflexão para os docentes e servidores do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos. Neste sentido, os seus apontamentos serão de extrema importância para o aprimoramento desse material.

Sobre o material apresentado, considere a legenda abaixo:

LEGENDA
(1) Totalmente insatisfatório (2) Insatisfatório (3) Satisfatório (4) Totalmente satisfatório

COM RELAÇÃO AO PRODUTO EDUCACIONAL, INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO EM CADA UM DOS ITENS ABAIXO:	1	2	3	4
• Clareza e objetividade do conteúdo no que se refere à exposição e desenvolvimento dos temas tratados.	()	()	()	()
• Clareza de conceitos e informações.	()	()	()	()
• Qualidade na escrita e exposição.	()	()	()	()
• Organização do material como um todo	()	()	()	()

- Cite os pontos positivos e negativos encontrados no material analisado.

- Quais contribuições e reflexões esse GUIA pode trazer para o aprimoramento da sua atuação em sala de aula?

- Você acredita que esse Guia de orientações de práticas pedagógicas no ensino médio integrado pode trazer contribuições e/ou reflexões para o aprimoramento da sua atuação em sala de aula? Justifique sua resposta.

- Na sua opinião, faltou alguma coisa no Guia que poderia ter sido mais explorada? Justifique sua resposta.

- Deixe aqui outras considerações e/ou sugestões que achar necessário sobre o material analisado (espaço livre para qualquer manifestação). Sua opinião é muito importante para a melhoria desse Guia.

APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL

LUIZ MÁRIO LOPES CARDOSO

GUIA TEÓRICO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS



CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

LUIZ MÁRIO LOPES CARDOSO

GUIA TEÓRICO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ceres - GO, 2023



GUIA TEÓRICO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS
 Contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica

Autor:

Luiz Mário Lopes Cardoso

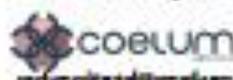
Orientadora:

Dra. Emmanuela Ferreira de Lima

Coorientador:

Dr. Matias Noll

EDITORAÇÃO



Preparação e Revisão Textual

Bárbara Rayne Nunes Cardoso

Projeto Gráfico e Diagramação

Bruna Ranyne Nunes Cardoso

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
 Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

2023a
 Cardoso, Luiz Mário Lopes Cardoso.
 O ELA ENTÃO O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS
 COMPONENTES CURRICULARES EM UM MUNDO EM
 TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA INTEGRADORA / Luiz Mário Lopes
 Cardoso ; orientadora Emmanuela Ferreira de
 Lima Lima ; coorientadora Matias Noll Noll. --
 Curitiba, 2023.
 196 p.
 Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação
 Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal
 Goiano, Campus Goiás, 2023.
 1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Práticas
 Pedagógicas Integradoras. 3. Integração Curricular. 4.
 Educação Profissional Integrada. I. Lima, Emmanuela
 Ferreira de Lima, orient. II. Noll, Matias Noll,
 co-orient. III. Título.

Responsável: Jonathan Pereira Alves Cruz - Biblioteca-Documentsista C99-17/2218

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 5.623, de 19 de fevereiro de 1996, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIF Goiano), sem prejuízo de direitos autorais, conforme permissão anexada abaixo, para fins de tutela, difusão e preservação, à título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado) | <input type="checkbox"/> Artigo científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação (mestrado) | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC (graduação) | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo: **Ciência**

Nome completo do autor

Luiz Mário Lopes Cardoso

Matrícula

202110453018

Título do trabalho

Guia Teórico Prática pedagógica: Integridades e contribuições à da Pedagogia Histórico-Crítica

RESTRICÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial? Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIF Goiano: 04/10/2023

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Cujo titularidade o(s) autor(es) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não arrega os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;

- Que obtive autorização de quaisquer instituições detentoras do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que caso material cujos direitos autorais não de terceiros, estão claramente identificadas e reconhecidas no texto ou conteúdo da declaração entregue;

- Que cumpri quaisquer obrigações relativas por contrato ou acordo, sobre o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Cursos, GO.

04/10/2023

Local

Data



LUIZ MARIO LOPES CARDOSO

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Campo do evento

Emmanuel Pereira de Lima

Assinatura do(a)

orientador(a)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
PARTE 1	7
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM DIVERSOS CONTEXTOS HISTÓRICOS	
PARTE 2	12
ENSINO MÉDIO INTEGRADO	
PARTE 3	16
O CURRÍCULO INTEGRADO COMO CAMINHO POSSÍVEL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS INTEGRADORAS	
PARTE 4	20
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA (PHC)	
4.1 A origem do processo formal de educação e seu percurso histórico	20
4.2 Práticas Pedagógicas Integradoras: conceitos iniciais	23
4.3 Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática em sala de aula	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
AUTOR	46

APRESENTAÇÃO

O guia teórico consiste em um produto educacional elaborado no decorrer do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Ceres, pelo mestrando Luiz Mário Lopes Cardoso, em parceria com os professores: Doutora Emmanuela Ferreira de Lima (orientadora) e Doutor Matias Noll (coorientador).

Essa proposta teórica e metodológica foi desenvolvida com base na pesquisa de mestrado intitulada *O elo entre o Ensino Médio Integrado e seus componentes curriculares: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas integradoras*. A presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar as percepções dos docentes sobre o uso das Práticas Pedagógicas Integradoras (PPIs) nos componentes curriculares do Ensino Médio Integrado (EMI) em relação à Educação Profissional Técnica, as quais foram aplicadas no curso Técnico em Informática do Colégio Estadual Jandira Fonciano dos Passos, Jussara-GO.

Este guia teórico foi planejado e desenvolvido a partir de uma necessidade observada entre os docentes participantes da pesquisa a respeito da produção de um material que pudesse dar apoio para o estudo e o aprimoramento das suas práticas pedagógicas. Em face do exposto, a sua delineação dividiu-se em três subdivisões fundamentais. No primeiro tópico, traz-se o decurso histórico da Educação Profissional (EP) no Brasil e sua dualidade, tendo em vista a discriminação e o preconceito a essa modalidade de ensino – para tanto, respaldou-se em Caires e Oliveira (2016), Cunha (2005) e Manfredi (2016). No segundo tópico, o conceito do EMI é apresentado considerando a integração da formação geral e específica e a possibilidade de rompimento da dualidade histórica da EP – para discutir essa temática, embasou-se em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), Moura (2007) e Ramos (2008, 2017). No terceiro item, abordam-se os conceitos das PPIs e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), apontando-os como

alternativas reais para se alcançar o que estabelece a proposta do EMI, que consiste na formação politécnica e integral para o estudante. Essa discussão foi sustentada em Araujo e Frigotto (2015), Gasparin (2012), Moura, Lima e Filho (2015) e Saviani (2007, 2011, 2021).

Por fim, espera-se que este guia teórico contribua sobremaneira com a formação dos docentes. Expecta-se, ainda, que este material sirva de suporte teórico para as ações pedagógicas dos docentes no que concerne ao planejamento e às reflexões de uma prática no sentido de práxis integrada.

PARTE 1

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM DIVERSOS CONTEXTOS HISTÓRICOS

Ao adentrar na história da Educação Profissional no Brasil, observam-se resquícios robustos do escravismo que vigorou no país do Período Colonial até o final do Império, perdurando por quase 400 anos nesse regime. Nesse sentido,

No Brasil, o dualismo se enraiza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 32).

Nesse sentido, como o trabalho manual era uma ocupação desenvolvida pelos escravos, sendo imposta pelo sistema escravista, e a EP sempre esteve direcionada aos trabalhadores braçais, isso acabou trazendo uma grande discriminação e abandono a essa modalidade de ensino. Desse modo, pode-se notar que, no decurso da história, a EP foi renegada, desvalorizada e fragmentada – para as elites intelectuais, uma educação ampla e geral; já para os trabalhadores e desfavorecidos, uma preparação rudimentar e direcionada para o cumprimento do trabalho manual. Por isso,

[...] os homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. (CUNHA, 2005, p. 16).

Nos períodos Colonial e Imperial, a educação voltada para os trabalhadores não tinha apoio, sendo que, para uma grande parcela deles, simplesmente não era oferecida; e, quanto ofertada, era ramificada, tendo como finalidade a “benevolência” e ajustamentos às regras impostas pela aristocracia da época. Em relação a isso,

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado quanto as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que, mediante o trabalho, pudessem tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. (MANFREDI, 2016, p. 57).

No Brasil, no fim do Império e início da Primeira República, ou República Velha, desencadearam profundas e variadas mudanças socioeconômicas, motivadas pela extinção da escravatura, pela solidificação do projeto de imigração e pela ampliação da economia cafeeira (MANFREDI, 2016). Com essa nova organização da sociedade brasileira, tornou-se necessária uma reformulação e expansão da oferta referente à formação dos trabalhadores assalariados, e também foi exigido um novo sistema de EP. Sobre essas novas configurações,

Os destinatários não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iam constituir, como ressalva Moraes, (2001, p. 178), um processo

institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos. (MANFREDI, 2016, p. 58).

Nessa nova ordem, entre as modificações ocorridas no EP, o feito mais significativo foi a mudança dessas escolas de aprendizagem em um único sistema – implementada pelo Governo Nilo Peçanha, em 1909 (MANFREDI, 2016). Essas mudanças ocorreram por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instalando-se 19 escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital dos estados brasileiros, à exceção do Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Assim, Nilo Peçanha é considerado o idealizador e “[...] fundador do ensino profissional no Brasil” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 46).

Portanto, inaugura-se uma nova fase republicana, caracterizada por um Estado forte, centralizador e intervencionista (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Em relação à educação, houve uma busca pela escolarização, com o aumento urbano-industrial. A ampliação da escolarização tinha como intento atender às demandas do capital. Foi uma época de muitas mudanças, sobretudo com a criação, em 1950, do Ministério da Educação e Saúde Pública, que obteve atribuição de destaque na reorganização da educação brasileira. Assim,

Cabe observar que, ao longo de quase quatro séculos, abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado, emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa. (SAVIANI, 2008, p. 150).

No que se atribui à formação profissional, a Reforma Francisco Campos deixou escapar uma grande chance de elaborar uma estrutura favorável à oferta do Ensino Industrial, considerando o ambiente socioeconômico propício a essa modalidade de ensino (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Perdeu-se uma grande oportunidade de tornar o sistema escolar equânime

para todos os brasileiros, com vista a desbancar a divisão estrutural da educação, caracterizada pelo trabalho manual e trabalho intelectual – prevalecendo, com isso, essa dualidade.

Com efeito, detecta-se uma constância histórica das práticas escolares dualistas; de um lado, uma escola para a elite; de outro, uma escola para os trabalhadores. Por conseguinte, o processo seguia assim, uma educação acadêmico-generalista oferecida para os filhos das classes abastadas. Dessa forma, “[...] os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que era cada vez mais amplo, à medida que progrediam nos seus estudos” (MANFREDI, 2016, p. 78). Em contrapartida, ao estudante da classe trabalhadora, a EP fornecia um conjunto de informações com foco no domínio do seu ofício e sem nenhum aprofundamento teórico, científico e humanístico que destinasse a seus membros os meios para o prosseguimento dos seus estudos (MANFREDI, 2016).

Assim sendo, observa-se, ao longo da história da educação brasileira, muitas disputas e discórdias, que são acompanhadas de muitas idas e vindas e poucos avanços. Tais desacordos e o vai e vem dessas políticas públicas da educação podem ser testemunhados a partir do primeiro decreto, de nº 7.566/1909, até a Lei nº 11.741/2008, que altera os dispositivos da redação original da LDB 9.394/96. Dessa maneira, a EP passou por inúmeras reformas e modificações no seu tripé: finalidade, estrutura e currículo. À vista disso, percebe-se que essas reformulações e reestruturações, geralmente, foram elaboradas e implementadas para atender aos interesses da elite econômica, do mercado ou de grupos políticos. Já a classe trabalhadora não participava nessas discussões, por isso, como não era ouvida, suas pautas não se concretizavam. Portanto, na maioria das vezes, houve um ganhador representado pelos detentores do capital nessas disputas.

Nesse contexto histórico apresentado, fica evidente a proposta de formação profissional amestrada para os trabalhadores sem vínculo com a educação básica e focada no primado do “saber fazer” e da aprendizagem voltada para servir o mercado de trabalho. Todavia, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a publicação do Decreto nº 5.154/2004, de

23 de julho, instaurou-se uma nova expectativa para que a classe trabalhadora tivesse acesso a uma formação completa e plena, a qual, em referência aos diversos contextos históricos da educação no país, era negada a essa classe. Desse modo, para Caires e Oliveira (2016), promoveu-se uma nova organização relativa à EP no tocante à integração dos conhecimentos técnicos com os saberes gerais mediante implantação do EMI – com a finalidade de ser obtida uma formação politécnica e integral para os estudantes.

PARTE 2

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A propositura do EMI teve o seu apogeu em 1980, ano de muitas lutas e discussões intentas entre a sociedade e os segmentos organizados em relação à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (RAMOS, 2017). Ainda, segundo Ramos (2017), nesse período, os educadores brasileiros estavam empenhados em direcionar a educação nacional na perspectiva da escola unitária. À luz da historicidade desse período,

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980. Particularmente, foi intensa a disputa de significados e de diretrizes de política educacional no primeiro projeto de LDB, elaborado de acordo com os princípios da educação na Constituição de 1988, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. (CIAVATTA, 2008, p. 4).

Acerca disso, o EMI é uma modalidade de ensino que formalmente está vigente em instituições como os institutos federais e as secretarias estaduais. Nesse sentido, essa etapa de ensino busca a integração entre os conhecimentos gerais e específicos, formando uma totalidade curricular. Dessa forma, na compreensão de formação de Ramos (2008), a concepção de EMI deve considerar três sentidos: o sentido da

omnilateralidade, que contempla a formação “[...] com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; a vertente da integração, que discorre sobre a inseparabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, finalmente, “[...] a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, com totalidade” (RAMOS, 2008, p. 16).

Por esse ângulo, Ciavatta (2010) afirma que, no contexto da educação, integrar tem o significado de completude, de integralidade, de compreensão sobre o fato de que as partes constituem o todo, transformando-se em uma unidade. Além disso, também aponta que o ensino e aprendizagem se processa mediado pela via social e histórica. Nessa sequência, a definição de integração abarcada na proposta do EMI pode ser aferida conforme o texto:

No caso da formação integrada ou do ensino integrado ao ensino técnico, queremos 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 formação inicial, como o ensino técnico 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. (CIAVATTA, 2010, p. 84).

No tocante a isso, considera-se que, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que versa sobre o EMI, tendo como eixo norteador a formação politécnica e a escola unitária, houve uma luz para a superação da dualidade estrutural da EP.

Logo, para o Decreto nº 5.154/2004, o ensino médio será ofertado de forma integrada: concomitante, em que a formação profissional ocorre paralelamente com o ensino médio; ou subsequente, realizada após a conclusão do ensino médio. À vista disso, compreende-se que,

O decreto n. 5154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 37-38).

É bom frisar que, mesmo com essas mudanças, ainda existem muitos problemas no contexto escolar, particularmente no do EMI, os quais têm dificultado a eliminação em definitivo do modelo dual referido, tais como a ausência de um bom projeto de formação para os docentes, de material para pesquisa com abordagem dessa temática e também de infraestrutura adequada nas escolas para sua efetivação. Em vista disso, a prática no sentido de práxis que incentiva e propõe ações que valorizam as integrações entre teoria e prática, disciplinas do núcleo comum e técnicas, o mundo do trabalho e os conteúdos ministrados, entre outras, fica comprometida. De acordo com Ciavatta,

Para que esses objetivos políticos-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. (CIAVATTA, 2014, p. 202).

Nessa acepção, observa-se a importância de superar esta prática tradicional de ensino, que não condiz com as propostas educacionais vigentes. Ao invés de reproduzir um ensino dual e separado, é necessário que os educadores compreendam o que é proposto pelo Decreto nº 5.154/2004 e pela Lei nº 9.594/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), os quais preveem a vinculação e integração dos conhecimentos de caráter geral e específico.

Ramos (2017) elabora os sentidos da integração na concepção do EMI, definindo-os numa linha filosófica, ético-política, epistemológica e pedagógica. No sentido filosófico, revela a percepção de mundo do ser humano e da sociedade como resultado das variadas relações histórico-sociais, sendo que o papel da “[...] formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la” (RAMOS, 2017, p. 32). Já o sentido político situa-se na inseparabilidade entre educação profissional e educação básica, numa linha de compreensão em que não se admite formar profissionais meramente para repetir ações técnicas. Nota-se, com isso, a necessidade da apreensão dos princípios científicos que fundamentam os sistemas produtivos da modernidade.

Já o sentido epistemológico baseia-se numa concepção da realidade envolvida em um todo ordenado e dialético, sendo descoberta por um processo de análise com capacidade de absorver suas intervenções. Dessa forma, os conhecimentos devem ser compreendidos em seu plano científico original (disciplinaridade) e em outros campos diversos (interdisciplinaridade), inseridos em um sistema de conexões que evidenciam o todo social.

Por fim, o sentido pedagógico refere-se às maneiras de selecionar, organizar e ensinar os saberes. Os conteúdos devem ser organizados de forma integrada, levando em conta a problematização dos procedimentos produtivos e as variadas dimensões, tais como as históricas, sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, entre outras. Assim, todo esse processo inserido nas suas alusivas zonas de conhecimento, para religá-las e integrá-las com os diversos saberes, utiliza-se da interdisciplinaridade como ponte para sua travessia, tendo o currículo integrado como o guia a seguir.

PARTE 3

O CURRÍCULO INTEGRADO COMO CAMINHO POSSÍVEL PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS INTEGRADORAS

Lopes e Macedo (2011) iniciam seu texto afirmando que, embora a pergunta “o que é currículo?” seja elementar, a resposta não é tão simples assim. Por isso, ratificam que, ao longo da história, o currículo teve variadas definições, mas havendo, provavelmente, muitas semelhanças entre elas. Assim, o currículo é apontado com a ideia de:

[...] organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/rede de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Analisa-se que, no contexto escolar, essa dificuldade de definição do currículo decorre do fato de que ele chega, às vezes, “pronto” e “acabado” para os docentes da escola, sem nenhum espaço para o debate.

No Brasil, os estudos curriculares só foram iniciados com o movimento da Escola Nova em meados de 1920. Dessa forma, chegou-se à conclusão de que, com esse movimento e a industrialização, precisava haver uma definição sobre o que ensinar. Inicia-se, com isso, uma discussão sobre a utilidade da escola e dos conteúdos, tendo como finalidade atender aos anseios da nova economia e resolver os problemas sociais. A recomendação aqui abrange a compreensão do currículo integrado como um instrumento de formação plena dos estu-

dantes. Assim sendo, na sua origem, o currículo integrado tem como âmbito principal uma alternativa para a superação da natureza dual e excludente pela qual historicamente a EF vem sendo construída, por isso pode-se considerá-lo inclusivo e inovador. A sua finalidade é proporcionar uma formação integral, principalmente para a classe trabalhadora, obtendo, com isso, uma educação igualitária que leve o estudante a perceber as partes dos saberes numa perspectiva da totalidade, de modo que o conhecimento do todo ocorra pelo conhecimento das partes.

Para Ramos (2008), o currículo integrado sistematiza os conhecimentos e organiza o método de ensino e aprendizagem de forma que os conceitos sejam entendidos na sua totalidade. Esse conhecimento deve ser sistematizado e relacionado com as experiências e o contexto social dos estudantes, num processo de reflexão-ação, teoria e prática na sua produção. E essa construção acontece por meio da integração dos componentes curriculares e das atividades escolares interligadas e integradas pela interdisciplinaridade, logo tem a função na práxis educativa de escolher, apurar e ordenar os saberes historicamente construídos em conformidade com os propósitos da educação.

Por conseguinte, na ideia de um currículo integrado, pode-se indagar o que integrar? A primeira integração refere-se às metas e aos objetivos da escola em sua prática pedagógica, isso precisa estar efetivamente na filosofia de trabalho da equipe. Esse é o ponto de partida da integração, com isso bem estabelecido, iniciam-se as ações docentes integradoras, tendo como suporte o currículo integrado. Sobre isso, Machado provoca uma excelente reflexão:

Curriculos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral. (MACHADO, 2010, p. 92).

Todo esse processo está inserido nas dimensões do fazer, do pensar e numa perspectiva de unidade entre a parte e o todo; na reflexão-ação, teoria e prática, constituindo-se a práxis. Ou, como compreende Machado (2010, p. 80), no que se refere às propostas e aos projetos pedagógicos, eles são comprometidos “[...] com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base de formação de personalidades críticas e transformadoras”. Conseqüentemente,

Se a realidade existente é uma totalidade integrada, não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases das partes e das formas de relacioná-las. (MACHADO, 2010, p. 81-82).

Com tal característica, os componentes curriculares precisam de integração e devem apresentar-se de forma articulada, contextualizada, aproveitando os saberes trazidos dos estudantes e proporcionando-lhes a capacidade de religar os objetos do conhecimento com o mundo concreto. Devem ter como caminho a seguir a práxis pedagógica – do refletir e agir, do processo dialógico, da interdisciplinaridade e da prática social, com o intento de alcançar uma formação integral. O processo de formação integral consiste em:

[...] dar aos alunos, aos adolescentes que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio, uma cultura que lhes permitirá articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram. (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2002, p. 29).

Além de um ambiente democrático, a implementação do currículo integrado exige ações pedagógicas dos professores que articulem a integração das várias áreas do conhecimento.

tendo como um dos instrumentos a interdisciplinaridade. Segundo Pacheco,

[...] aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino e aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. (PACHECO, 2012, p. 100-101).

Sendo que os conceitos das distintas disciplinas estão, de modo direto, correlacionados com o concreto que se pretende compreender. Portanto, para que o currículo integrado no EMI seja implementado nesse formato, necessita-se das práticas pedagógicas integradoras à luz da pedagogia histórico-crítica.

PARTE 4

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTEGRADORAS A LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
(PHC)****4.1 A origem do processo formal de educação
e seu percurso histórico**

Inicia-se este capítulo abordando a questão da educação, mais especificamente o elo entre a escola e o saber científico. O processo educacional segue o desenvolvimento histórico, trajetória pela qual o homem produz a sua existência no tempo agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, ele vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano. Consta-se que a educação é pertencente ao homem, haja vista que o ser humano é um ser natural singular muito diferente dos demais animais. O homem necessita adaptar a natureza, regulando-a segundo seus interesses e, em seguida, transformando-a para garantir sua existência. Todo esse percurso ocorre por intermédio do trabalho.

Já os animais agem de modo diferente, pois são incapazes de desenvolver suas aptidões intelectuais por meio da aprendizagem. Os animais, para garantia da sua existência, simplesmente adaptam-se à natureza, logo não necessitando do trabalho e nem da educação para transformá-la, uma vez que suas ações ocorrem pelo instinto, que é inato. Nesse ponto de vista, a essência do ser humano não é nata, tampouco um dom divino iluminado pelos Deuses, visto que o homem torna-se humano por meio do trabalho, da educação e das rela-

ções sociais, estando inserido num contexto histórico. Como explica Saviani,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

No transcurso da história, da passagem da sociedade antiga ou escravocrata para a medieval ou feudal, em que havia uma pequena classe de proprietários e uma enorme população que não possuía propriedade, a escola era periférica devido a sua pouca abrangência. Sobre isso, afirma Saviani:

[...] a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho. Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíram a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação. (SAVIANI, 2011, p. 82).

Sendo assim, com o advento do mundo moderno, do capitalismo e da Revolução Industrial, a sociedade vai evoluindo e os meios de produção vão se transformando, o que desloca o sistema produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Consequentemente, exige-se o conhecimento sistematizado transmitido na e por meio da escola, que agora não se torna mais secundária, e sim primordial. Como

efeito, a própria sociedade burguesa “exige” a universalização da escola básica. É percebido que, com as mudanças dos meios de produção no percurso histórico, a função da escola também foi sendo modificada.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento educacional processa-se de forma dialética e histórica, pois o homem age sobre a natureza interpretando-a e transformando-a pelo trabalho, construindo, a partir disso, a história e a sua cultura, assim, nesse movimento dialético, vai tornando-se humano. De acordo com Saviani,

[...] o que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo histórico através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 81).

Apesar de todo esse esforço histórico na defesa de uma educação escolar para a maioria, visando fazer com que a escola deixe para trás o papel de coadjuvante para se tornar lugar de destaque no processo de transmissão e assimilação do conhecimento científico. Desse modo,

[...] é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2011, p. 84).

Nesse contexto, ainda hoje existem governantes e uma parte da elite que insistem em um saber sistematizado, secundário e produzido para uma minoria. Por isso, tanto a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) quanto as práticas pedagógicas integradoras apontam a importância do saber sistematizado para todos. Para Saviani, “[...] a escola básica é importante para todos, que a alfabetização deve ser acessível a todos é o

óbvio” (2011, p. 86). À vista disso, defende-se uma educação escolar universalizada e de boa formação, tendo em vista que, no decorrer de muitos anos, esse saber científico foi impossibilitado principalmente para a classe trabalhadora. Sob esse ponto de vista, deve-se buscar a experimentação das práticas integradoras à luz da PHC, de modo que, no cotidiano escolar, seja efetivada uma educação que proporcione uma formação integral e emancipadora a todos os estudantes.

4.2 Práticas Pedagógicas Integradoras: conceitos iniciais

Para melhor compreensão dessa temática, inicialmente apresenta-se uma ligeira introdução explicitando o significado atribuído ao tripé: prática, pedagógico e integração, na linha do materialismo histórico dialético. Assim, o conceito de prática abordado neste estudo está situado numa perspectiva histórico-crítica que capta a realidade como totalidade concreta e dialética. Portanto, o conceito de prática, nessa perspectiva, “[...] é ampliado e podemos percebê-lo em sua unidade com a teoria, numa relação de interdependência e autonomia relativa” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 18).

Desse modo, a compreensão da práxis pode ser materializada, visto que seu significado corresponde a uma atividade teórico-prática. Portanto, a prática trazida aqui abrange o sentido da práxis, que considera a teoria e a prática como duas unidades insolúveis.

Já o significado de pedagógico está relacionado diretamente à função primordial da escola que é a transmissão do saber sistematizado. Nessa linha, o pedagógico vem com o propósito de estabelecer ações educativas e com intencionalidades para cumprir as atribuições da escola, que consistem na transferência dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade para os estudantes, ou seja, a ciência. A partir disso, pode-se afirmar que,

Pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. Afinal, se os sujeitos estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender. E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam, no intuito de ampliar as compreensões de mundo, inserirem-se, cada vez mais, na cultura e "gentificar-se" (refere-se a toda obra de Paulo Freire), ainda mais. (FERREIRA, 2008, p. 178).

Assim, é nesse campo pedagógico que se desenvolve a prática do docente em sala de aula. Já a definição de integração está associada ao tripé sustentado por Ramos (2008): o primeiro como geração de formação humana plena, integral e omnilateral; o segundo em alusão à forma de relacionar o ensino médio à educação profissional, que proporciona a integração de conhecimentos gerais e específicos, bem como a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; e o último refere-se à relação entre parte e totalidade na proposta curricular, tendo em vista que essa totalidade não está associada ao somatório das partes, e sim à unidade, onde o todo é constituído pelas partes. Observa-se, também, que não existem conhecimentos mais importantes de que aqueles que são compartilhados uns com os outros, pois eles estão integrados e formam uma totalidade. Destarte, integrar.

É tomar íntegro, tornar ínteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos 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. (CIAMATTA, 2005, p. 2).

Sumariamente, a integração representa a unificação entre a educação geral e a educação profissional, que gera a formação integral e o elo entre a parte e o todo. Para se obter um ensino que contenha essa tríade, sugere-se o trabalho em sala de aula com as Práticas Pedagógicas Integradoras fundamentadas pela PHC.

Nessa continuidade, pode-se afirmar que o trabalho com as PPIs não é linear, mas sim um processo dialético. Com efeito, no que se refere ao conceito, não é uma tarefa simples, pois não existe definição objetiva. Nesse contexto,

Compreenda-se como Práticas Integradoras ações pedagógicas que vão além da interdisciplinaridade. São práticas que consideram o conhecimento uma unidade, em que a parte está inserida num todo, não de forma fragmentada e dividida, mas sim integrada. (CARDOSO; LIMA; NOLL; ROSA, 2022, p. 2).

Portanto, quando se interpela sobre as práticas pedagógicas, sua atuação transpõe a interdisciplinaridade, operando num processo bem amplo de ações didáticas e visando à formação na sua plenitude. Nesse sentido, Araujo e Frigotto explicam as PPIs:

[...] tendo como referência as ideias de contextualização, interdisciplinaridade e teleologia, propomos pensar as estratégias de organização dos conteúdos, na perspectiva do ensino integrado. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 70).

O EMI seria uma modalidade importante no tocante à efetivação dessas práticas integradoras como um cenário para alcançar a formação integral dos estudantes.

No contexto das práticas integradoras, este produto educacional tem como intencionalidade mostrar a relevância e a importância da sua aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Segundo Henrique e Nascimento (2015), práticas integradoras são ações educativas que mobilizam a

integração dos indivíduos, dos conhecimentos e das instituições. Posto que, a sua agregação ao EMI tem potencial para promover a integração curricular, a comunicação entre as disciplinas e oportunizar a interdisciplinaridade, proporcionando, com isso, uma formação integral e emancipadora. Por esse lado,

[...] o que se espera desta integração é mais que uma ação interdisciplinar, mas, sobretudo, uma prática que considere a formação integral do educando. (SANTOS; SANTOS; PROFESSOR; SILVA, 2018, p. 191).

Nesse rumo, essas práticas podem revitalizar a teoria pela prática numa concepção da práxis. Não só isso, podem, inclusive, trilhar outros itinerários, tais como: a integração dos saberes no dia a dia; a contextualização; a interdisciplinaridade; a estimulação da criatividade e criticidade científica; o trabalho coletivo; a postura e atitude docente integradora; a articulação entre trabalho e ensino; o fortalecimento de ações emancipadoras; a relação parte-todo, todo-parte, conforme afirma Araujo e Frigotto (2015).

Desse modo, as PPIs precisam estar inseridas em todos os componentes curriculares e ser empregadas no dia a dia do fazer pedagógico dos docentes. Sobre isso, é afirmado que,

Portanto, as PPIs implementadas nos componentes curriculares precisam ser adotadas no trabalho docente como recurso central para se buscar essa formação integral e emancipadora. As práticas integradoras ocorrem mediante a conexão entre as diversas áreas do conhecimento, tendo como um dos caminhos a interdisciplinaridade, dentro do currículo do EMI. (CARDOSO; LIMA; NOLL; ROSA, 2022, p. 9).

Por consequência, a prática docente interdisciplinar – de integração dos diversos saberes – necessita de engajamento, diálogo e agregação mediada pelas PPIs. Não obstante, identifica-se que não se precisa somente de soluções didáticas, e

sim de posturas ético-políticas, de preferência as de engajamento ético-político. Assim, o avanço de PPIs demanda, sobretudo, soluções ético-políticas. Como salientam Araujo e Frigotto,

Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modelo pedagógico vazio de significado político de transformação. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 64).

Trata-se, pois, de entender e assumir o compromisso com uma ação pedagógica inclusiva, que possibilite a formação integral e emancipadora dos estudantes. No entanto, para a sua concretização, necessita-se de práticas contextualizadas, problematizadoras e interdisciplinares dentro de um contexto local e global – com os saberes interligados e integrados, e não isolados. Morin (2006) afirma que a capacidade de contextualização da articulação, da globalização e da interdisciplinarização do conhecimento consiste em uma qualidade essencial da alma humana, haja vista que o ensino segmentado define-a. Assim, busca-se um ensino que vá ao encontro de um modelo integrado e integral de formação, ou melhor, um ensino que integre as partes ao todo, inserindo-as no seu contexto, na sua totalidade. Diante disso, o ensino e aprendizagem torna-se relevante quando tem capacidade de apresentar o conhecimento e “[...] situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere” (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2002, p. 18). Para esses autores,

Além disso, uma das bases da psicologia cognitiva nos mostra que um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente. [...] isto é, ter um conhecimento que religue as partes ao todo e, evidentemente, o todo às partes. (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2002, p. 29-30).

Nesse cenário, quanto ao ensino das disciplinas do núcleo comum e ao ensino das disciplinas técnicas alinhadas às práticas integradoras, o docente precisa integrá-las e trabalhar o conteúdo de forma contextualizada e interdisciplinar para que não ocorra o distanciamento entre os conteúdos ministrados e a realidade dos estudantes. Fazer uma relação da realidade dos estudantes com o conteúdo ministrado por meio da integração dessas disciplinas e utilização das PPIs favorecerá o ensino, a aprendizagem e a formação na sua integralidade. O conteúdo ministrado tem que ter vida, significado, contexto histórico e ser instigador para desenvolver o espírito crítico e investigativo no estudante. Por isso,

O processo de ensino em um curso integrado deve acontecer de forma instigante e que seja capaz de propiciar um ambiente de busca onde se desenvolva o espírito investigativo dos estudantes. Um espaço que leve os professores, em conjunto com os alunos, a buscarem estratégias para um processo de ensino e de aprendizagem dinâmico e inerente às atribuições profissionais que se deseja formar. (SANTOS; NUNES; VIANA, 2017, p. 178-179).

Nessa conjuntura, observa-se que a PPIs na proposta do EMI está em fase inicial de debate e experimentação. No entanto, para que haja sucesso na sua implementação, é necessária a mobilização das instituições que oferecem essa modalidade de ensino. Não basta estar presente nos documentos oficiais, é preciso a realização de ações para que as PPIs sejam aplicadas no dia a dia das aulas. E, por fim, é fundamental que esses conceitos estejam bem organizados e claros no projeto pedagógico do curso, principalmente nos objetivos e nas metodologias.

4.3 Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática em sala de aula

A PHC compreende que a educação intercede sobre a sociedade, embora não seja autônoma nem neutra, por isso é capaz de colaborar e até transformar o corpo social. É considerada crítica, uma vez que tem convicção da determinação realizada pela sociedade sobre a educação. Nesse ponto identifica-se o grande diferencial da PHC em relação às pedagogias tradicional, nova e tecnicista, ambas ausentes de historização. “Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação.” (SAVIANI, 2021, p. 51). Nesse sentido, tendo em vista a concepção crítica-reprodutivista, que retrata a educação como algo determinado pela estrutura social e não apresenta nenhuma proposta pedagógica.

Nessa acepção, a proposta pedagógica da PHC estabelece-se na realidade escolar e defende que a educação se associa à sociedade dialeticamente. Em razão disso, surge a decisão de trabalhar com a orientação da PHC, pois ela representa uma contraposição às tendências pedagógicas vigentes respaldadas pelo pragmatismo. A PHC compreende que:

[...] a apreensão do mundo pelos homens inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 61-62).

Desse modo, o objetivo principal da escola é disponibilizar os instrumentos culturais para serem absorvidos pelos estudantes de modo a humanizá-los e emancipá-los. Melhor dizendo, ecos dos conhecimentos científicos, éticos e estéticos produzidos historicamente pelos humanos.

conteúdo significativo e conectado ao mundo material. Assim, as práticas pedagógicas e essa corrente teórica são baseadas no materialismo histórico-dialético, que fundamenta a construção do conhecimento valorizando o desenvolvimento social do estudante. Como explica Saviani:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, mas uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2011, p. 119-120).

Uma visão teórica muito similar à proposta do EMI, tendo como elo as práticas integradoras, é a PHC. As práticas pedagógicas dessa teoria são baseadas no materialismo histórico e dialético, que fundamenta a construção do conhecimento concreto valorizando o desenvolvimento social do sujeito. Vale lembrar que a PHC se consolidou no Brasil em 1982, depois de anos de debates e reestruturações lideradas por Saviani e outros pesquisadores, enquanto a nomenclatura Pedagogia Histórico-Crítica só seria cunhada em 1984. De acordo com Malanchen e Petenucci (2014), esta produção é caracterizada por um árduo trabalho de equipe, atuando na produção de diversas teses de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no período de 1978 a 1984, as quais foram sustentadas pelo materialismo histórico. Logo,

Esta concepção da Pedagogia Histórico-Crítica nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes históricos sociais da educação (SA-

VIANI, 2007). Portanto, é na realidade escolar que se enraíza essa proposta pedagógica. (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p. 4).

A PHC compreende a escola com base na evolução histórica da sociedade, que ocorre por meio de um processo dialético, e considera que é possível buscar uma proposta pedagógica emancipadora, voltada aos mais pobres, na qual a teoria esteja atrelada à prática por meio da práxis:

[...] em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. (SAVIANI, 2011, p. 120).

Seguindo essa linha,

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de cada modo de produção. Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 2).

Observa-se que esse novo fazer pedagógico – tanto da PHC quanto das PPIs – tem como ponto de partida a realidade social, e não a escola e a sala de aula, possibilitando ao estudante compreender os saberes em suas múltiplas determinações, mostrando-lhes como eles estão inseridos numa totalidade social. A decodificação crítica dessa realidade torna viável indicar um novo pensar, refletir e agir pedagogicamente (GASPARIN, 2012). Todos esses desdobramentos metodológicos têm como finalidade a formação integral/politécnica e omnilateral do estudante.

A proposta da PHC é que os conhecimentos sejam socializados para um desenvolvimento pleno do estudante. Para que isso seja concretizado, é necessário viabilizar a exploração das potencialidades humanas em cada momento histórico. Para tal,

[...] o currículo escolar deve estar apto a disponibilizar as melhores potencialidades humanizadoras da cultura para o desenvolvimento dos indivíduos. (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020, p. 77).

Dessa forma, o currículo pode ser considerado a mescla das atividades nucleares compartilhadas nos intervalos de tempo no ambiente escolar. Para Saviani (2015), nada mais é do que uma escola em operação e cumprindo sua verdadeira função. Todo esse processo ocorre mediante a transmissão-assimilação do saber sistematizado, por meio dos conteúdos “clássicos” e com métodos e práticas bem definidas, por isso a importância das Práticas Integradoras. Conforme Saviani (2011), em relação à razão de ser da escola, não basta a presença do saber sistematizado, dado que é preciso proporcionar mecanismos de organização, equilíbrio e compreensão dos conteúdos clássicos.

Assim, quando o docente passa a compreender o verdadeiro sentido do que é conteúdo clássico, a sua prática pedagógica e a condução do ensino torna-se significativa e fortalecida. Entende-se como “clássico” aquilo que é essencial e que supera o tempo, diferente do tradicional, que é relacionado com o antigo, o rotineiro e o obsoleto. Acerca disso,

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que

a cultura greco-romana é considerada clássica; embora sido produzida na Antiguidade, mantêm-se válida, mesmo para épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo –, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola. (SAVIANI, 2011, p. 87).

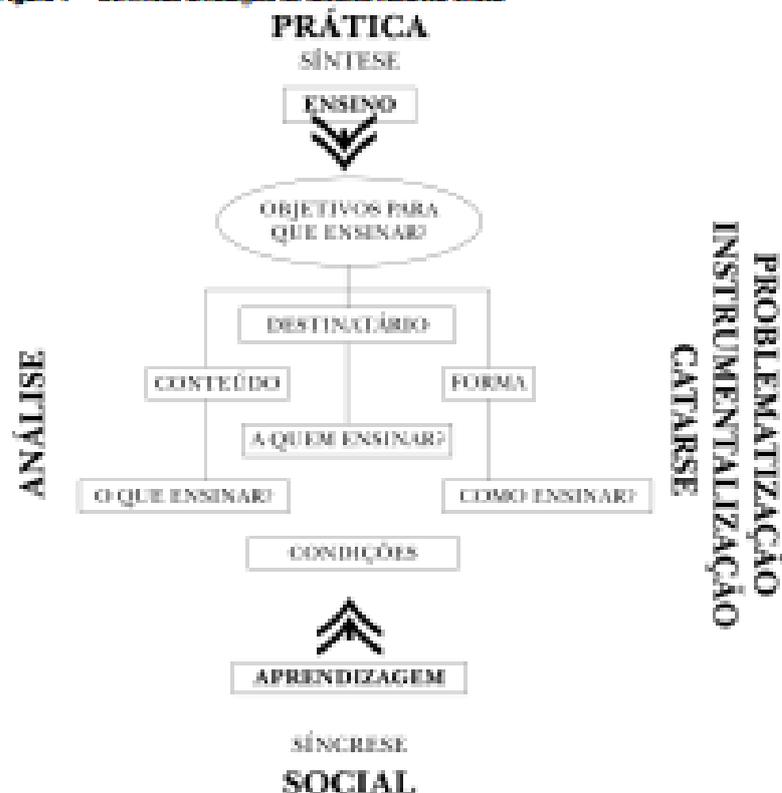
Nessa perspectiva, a FHC fundamenta-se dando destaque aos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem na escola. “[...] pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade” (MALANCHEN, 2014, p. 205). Nessa acepção,

Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nos atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos

culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2021, p. 44-45).

Para Saviani (2021), a instrução não é a preparação dos estudantes, cuja ação é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, de iniciativa dos estudantes (pedagogia nova). O ponto de partida do ensino na proposta da FHC concentra-se na prática social, a qual é denominada de primeiro passo, que é corrente ao professor e ao estudante. À vista disso, são elaborados os cinco passos para o desenvolvimento da FHC, propostos por Saviani em seu livro *Escola e Democracia*. Aproximam-se sobremaneira da proposta do EMI e das PPIs: “Prática Social inicial do Conteúdo”; “Problematização”; “Instrumentalização”; “Catarse” e “Prática Social final do Conteúdo” (GASPARINI, 2012, p. 8).

Figura 1 — Dimensão ontológica da didática histórico-crítica



Ferreir Galvão, Lavoura, Martins (2019, p. 157).

Esses passos procuram desvendar o novo método dialético de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a dialética é “[...] o modo de pensarmos as contradições, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2014, p. 7-8).

Segue abaixo uma descrição dos cinco passos:

- ◆ **Primeiro passo (Prática Social):** é o ponto de partida, em que o professor apresenta o conteúdo para os estudantes e estabelece um diálogo sobre o tópico com foco na realidade vivenciada. Momento de o estudante ter uma visão do todo desse conteúdo, ser desafiado para aprimorar seu saber e fazer uma relação com sua vida social. A compreensão do professor é sintética (conhecimentos articulados), já a do aluno é sincrética (conhecimentos precarizados).
- ◆ **Segundo passo (Problematização):** busca identificar os principais problemas decorrentes da prática e do conteúdo, considerando a prática social e o que o conhecimento precisa dominar. Desenvolve-se o processo de converter o conteúdo para formar instigações problematizadoras. Diferentemente da apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o problema como obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a problematização (SAVIANI, 2021).
- ◆ **Terceiro passo (Instrumentalização):** trata-se de fortalecer a mediação pedagógica do professor. Essa mediação permite ao estudante apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Diferentemente da transmissão de conteúdos pelo professor em comparação com os conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), bem como das coletas de dados (pedagogia nova).

- **Quarto passo (Catarse):** procura desenvolver no estudante a capacidade da síntese, dando-lhe condições, nesse momento, de juntar intelectualmente o dia a dia ao científico, ao teórico e ao prático, sendo capaz de mostrar, por meio da avaliação, o seu desenvolvimento proposto pela metodologia pedagógica. Distinto da generalização (pedagogia tradicional) e da hipótese (pedagogia nova).
- **Quinto passo (Prática Social):** é o retorno ao ponto inicial, porém com um novo agir do estudante, compreendendo a prática de uma nova maneira, pois já passou pela teoria. Esse novo processo corresponde a um novo jeito de agir, conectando teoria e prática à práxis. Com esse novo conteúdo assimilado, o estudante pode expor seus compromissos sociais. Não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova) (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2021).

Ao percorrer todos esses passos, não de forma linear, mas sim dialética, pressupõe que a educação parte de uma diversidade real e uniformidade possível, ou seja, “[...] uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVLANI, 2021, p. 58). Desse modo, a PHC propõe.

Em seu conjunto, essa metodologia de ensino-aprendizagem apresenta três características desafiadoras: 1) nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo o conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática. (GASPARIN, 2012, p. 10).

Portanto, para a PHC, alinhada às práticas integradoras, é preciso que se tenha clareza e se perceba a totalidade por

meio das partes que a constituem, inseridas numa realidade. De um modo geral,

Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2011, p. 124).

Por conseguinte, essa movimentação – que vai da síncrese (um olhar caótico do todo) à síntese (uma visão do todo e a lucidez de compreensão das partes que constituem a totalidade) – tem como mecanismo a mediação da análise. Todo esse fluxo consiste em um guia seguro para a conquista de novos saberes, bem como para a transmissão-assimilação de conhecimentos. Portanto, existe uma representação caótica do todo no ponto de partida, sendo que, no ponto de chegada, essa totalidade desordenada transforma-se em uma rica completude cada vez mais bem elaborada.

Ao fazer a análise e a síntese, percebe-se uma aproximação com a proposta do EMI e das PPIs no contexto escolar. Dessa forma, ao desvelar e superar tais desafios, estas práticas servirão como orientação, inspiração e vertente para a experimentação das PPIs no EMI, tendo como finalidade a formação integral/politécnica e omnilateral do estudante. Portanto, espera-se que, com essas práticas, o processo educativo saia da desigualdade na fase inicial e alcance a igualdade no ponto de chegada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido produto educacional é resultado de uma pesquisa realizada no contexto do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia (ProfPET), do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Ceres.

A proposta central deste guia teórico foi apresentar um material de estudo e reflexão sobre a EPT e a implementação de FPIs para os docentes com atuação no EMI. Na primeira parte, discorreu-se sobre o processo histórico da EP, com o intento de proporcionar aos profissionais da educação uma melhor compreensão do desenvolvimento dessa modalidade de ensino. À vista disto, a EP, durante muito tempo, teve um caráter assistencialista e fragmentado. Essa realidade persistiu do Período Colonial até meados de 1930, com o Governo Vargas, momento em que essa modalidade de ensino por caridade mudou-se para a formação técnica da classe trabalhadora com o objetivo de atender ao mercado de trabalho. Com isso, interrompeu-se a natureza assistencial, contudo permaneceu a dualidade.

Esse dualismo foi caracterizado pela divisão da elite de um lado, com um saber geral/intelectual, e, no lado oposto, a classe trabalhadora, com um saber fragmentado/técnico. Essas distorções e injustiças que perduraram no decurso histórico da EP ainda são uma realidade presente em diversas escolas, por isso precisam de um rompimento. Diante desse cenário e com o propósito de lutar contra essa dualidade na educação, surge a proposta do EMI como possibilidade de superação desse modelo excludente.

Nessa perspectiva, o docente precisa ter plena compreensão da dualidade histórica da EP e a proposição do EMI como contraposição a essa estrutura imposta. Mediante esse entendimento, certamente haverá mais consciência e compromisso ético-político de transformar essa realidade e lutar para a implementação de práticas integradoras que visem à formação integral do estudante. Dessa maneira, alicerçadas

pela FHC, as PPIs tornam-se alternativas dentro do EMI para o estabelecimento de práticas integradoras e problematizadoras que proporcionem ao estudante a busca pelo conhecimento pleno na sua jornada acadêmica. Consolidando-se, em decorrência disso, como uma educação emancipadora e igualitária.

Considerando a sugestão deste guia teórico, espera-se que esse material sirva de apoio para a formação e o aprimoramento das ações pedagógicas dos docentes que atuam no EMI. As discussões e os resultados aqui apresentados são fundamentados em autores e pesquisadores clássicos que abordam essa temática tendo como parâmetros práticas pedagógicas que visem à integração dos saberes e à interdisciplinaridade, almejando o desenvolvimento pleno dos estudantes. No entanto, em tese, essas práticas pedagógicas integradoras podem ser ajustadas e expandidas pelos docentes conforme as singularidades de cada escola.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A LUTA PELA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO CRÍTICA. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 1997. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 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. Brasília-DF: 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. *Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE (2004-2014)*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *Belo Horizonte: Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec*, ano 10,

n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2015. Disponível em: <http://revista.fumea.br/index.php/paideia/article/view/2374>.

CARDOSO, L. M. L.; ROSA, L. S.; NOLL, M.; LIMA, E. F. de. Práticas pedagógicas integradoras: o elo entre ensino médio integrado e a formação integral. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. jan./dez., p. 1-12, 2022.

CIAVATTA, M. A FORMAÇÃO INTEGRADA A ESCOLA E O TRABALHO COMO LUGARES DE MEMÓRIA E DE IDENTIDADE. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p. 1-20, 2005.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Minas Gerais, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, M. Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. *In: O ENSINO médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Secretaria do Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2008.

CIAVATTA, M.; SILVEIRA, Z. S. Celso Suckow da Fonseca. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC).

CUNHA, L. A. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, **FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.).** Ensino médio integrado: concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L.
M. Fundamentos da didática histórico-crítica. 1. ed.
Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia
Histórico-Crítica.** 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados,
2012.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico
crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** **Dia a dia
Educação, Paraná, v. 2, p. 2289-8, p. 1-16, 2014.**

HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, J. M. do. **Sobre
práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na
educação básica.** **Revista Holos, Natal, v. 4, p. 63-76, 2015.**

KONDER, L. **O que é dialética.** 14. reimp. 28. ed. São
Paulo: Brasiliense, 2014. (Coleção Primeiros Passos).

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teoria do Currículo.** São
Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, L. R. S. **Ensino médio e técnico com
currículos integrados: propostas de ação didática para
uma relação não fantasiosa.** In: **MOLL, J. (org.). Educação
profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:
desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed,
2010. p. 80-93.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A
Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a
Base Nacional Comum Curricular.** Campinas-SP: Autores
Associados, 2020.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: atores
e cenários ao longo da história.** Jundiaí: Faco Editorial,
2016.



MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista Holos*, Natal, v. 2, 2007.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, E. de A. (org.) Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.
n. 2, p. 176-189, jul/dez. 2008.

PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de diretrizes curriculares.** São Paulo: Editora Moderna, 2012.

RAMOS, M. N. **Concepções do Ensino Médio Integrado.** In: SEMINÁRIO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008, Pará. Anais [...]. Pará: Secretaria de Educação, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmijw.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão.** In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: IFB, 2017. p. 20-45.

SANTOS, A. A.; SANTOS, J. D.; PROFESSOR, V. P.; SILVA, A. R. Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. *Revista Holos*, Rio Grande do Norte, ano 34, v. 6, p. 185-199, 2018.

SANTOS, F. P.; NUNES, C. M. F.; VIANA, M. da C. V. Currículo, interdisciplinaridade e contextualização na

disciplina de matemática. **Educação Matemática Pesquisa** – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 19, n. 3, p. 157-181, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Rev. Campinas/Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 52, p. 52-180, 2007.

AUTOR



Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns (1998) e graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Tocantins (2011). Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Goiás (2000). Matemática e Estatística pela Universidade de Lavras (2001). Gestão Empresarial e de Negócios pela Universidade Católica de Goiás (2007). Tecnologia em Educação pela Fuc-Rio (2010) e Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015). Atualmente, é mestrando do curso Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) IF Goiano - Campus Ceres, com pesquisa na área de Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. É professor do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, desde 1999. Neste período ocupou o cargo de diretor da Escola Agrícola Comendador João Marchesi de 2001 a 2007 e de Subsecretário Regional de Educação de Jussara de 2007 a 2018. Atualmente está lotado no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Maria Tereza Garcia Neta Bento. Portanto, tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão escolar, práticas pedagógicas e docência.

E-mail:

luiz.cardoso@seduc.go.gov.br

luiz.mario@estudante.ifgoiano.edu.br

GUIA
TEÓRICO
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
INTEGRADORAS
CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA


INSTITUTO
FEDERAL
Goiás

Ceres - GO, 2013

ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

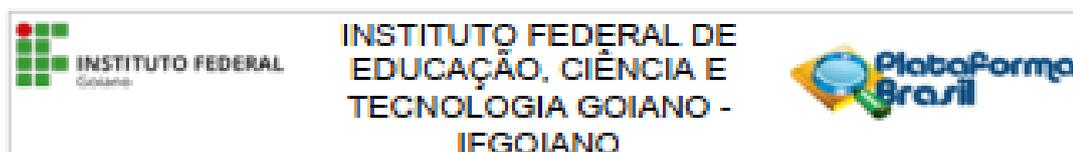
Declaro concordar com o projeto de pesquisa intitulado “Práticas Pedagógicas Integradoras: o elo entre o ensino médio integrado e seus componentes curriculares” de responsabilidade do pesquisador Luiz Mário Lopes Cardoso, bem como declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções n.º 466/12 (CNS) e n.º 510 de 7/4/2016 (CNS). Esta instituição, o Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Estou ciente de que a execução deste projeto dependerá do parecer consubstanciado enviado pelo CEP/IF Goiano mediante parecer “Aprovado”.

Local, 20 de outubro de 2021.

Nome do responsável legal pela Instituição

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS: O ELO ENTRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A MATEMÁTICA.

Pesquisador: LUIZ MARIO LOPES CARDOSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52786621.7.0000.0036

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.137.036

Apresentação do Projeto:

Relata-se: "As Práticas Integradoras na disciplina de Matemática alicerçadas pelo currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) serão de grande relevância para a consolidação do projeto pedagógico numa perspectiva de formação por Intelto do estudante. Nesse sentido, as práticas darão contribuições significativas para o fortalecimento desse fazer pedagógico, Integrado ao projeto social, pedagógico e político da escola. Contudo, são poucos os estudos direcionados para essa temática, daí a importância dessa pesquisa. Sendo assim, o trabalho com as práticas pedagógicas Integradoras nas disciplinas escolares torna-se fundamental para se efetivar o EMI numa concepção de formação Integral e politécnica para os estudantes. Diante disso, essa pesquisa tem por objetivo avaliar as contribuições das práticas pedagógicas Integradoras na disciplina de Matemática no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Pondano dos Passos, Jussara-GO, numa concepção de formação Integral. O referencial teórico procurará esclarecer e compreender as bases conceituais e teóricas da EPT e das práticas pedagógicas Integradoras, por meio de autores como Almeida e Carvalho, Araújo, Araújo e Frigotto, Bogdan e Bikien, Calves e Oliveira, Clavatta e Ramos, D'Ambrosio, Frigotto, Gadotti, Lüdke e André, Machado, Morin, Ramos e Saviani, entre outros. O percurso metodológico para responder a essa problemática: quais as contribuições das práticas pedagógicas Integradoras na disciplina de Matemática no Ensino Médio

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

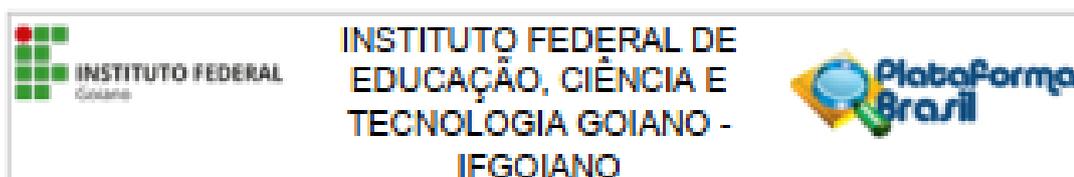
UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.006

Integrado da escola pesquisada para uma formação Integral dos estudantes? Estará centrado numa abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, e a coleta de dados far-se-á por meio de questionários e observação direta. A pesquisa será realizada no Colégio Estadual Jandira Pondano dos Passos no município de Jussara-GO, com amostra de 27 estudantes matriculados na turma da 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática, 03 componentes do Grupo Gestor e 07 professores da turma a ser pesquisada. O processo de análise de dados se dará mediante à análise de conteúdo de Bardin. Os fundamentos éticos referentes à pesquisa com seres humanos seguirão as resoluções nº. 466/12 e nº 510/16. Por fim, será elaborado e executado como produto educacional um minicurso com 20 horas (presencial e a distância) que vincule práticas Integradoras com a matéria de Matemática com foco na formação de professores, coordenadores e diretor do Colégio Estadual Jandira Pondano dos Passos”.

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se "Objetivo Primário:

Avallar as contribuições das Práticas Pedagógicas Integradoras na disciplina de Matemática no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Pondano dos Passos no município de Jussara-GO, numa concepção de formação Integral.

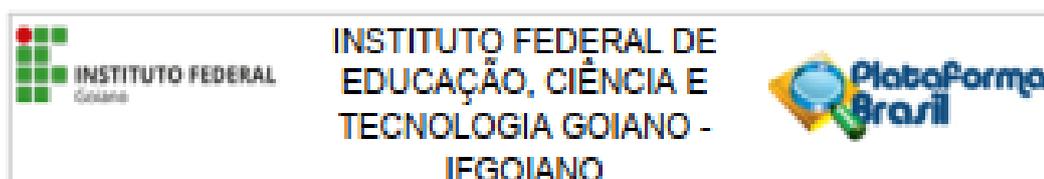
Objetivo Secundário:

Identificar nos documentos orientadores oficiais (Plano de Curso – Curso Técnico em Informática, Projeto Político-Pedagógico e Organização Didática) as contribuições das Práticas Integradoras na disciplina de Matemática no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Pondano dos Passos no município de Jussara-GO; Descrever como é planejada, elaborada e desenvolvida, no contexto da prática, a Integração entre a disciplina de Matemática e as técnicas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática na escola pesquisada; Caracterizar as ações pedagógicas/metodológicas no curso técnico em Informática Integrado ao ensino médio e suas contribuições – ou não – com as práticas pedagógicas Integradoras numa concepção politécnica de formação na disciplina de Matemática; Elaborar um Minicurso de 20 horas e um Caderno Pedagógico (produto educacional) com foco na formação dos professores e coordenadores do curso em questão”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relata-se: "Conforme consta dos termos os riscos de danos físicos são bem reduzidos da

Endereço: Rua 88, nº280
 Bairro: Setor Sul
 CEP: 74.605-010
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.006

pesquisa, mas os riscos de danos psicológicos serão amenizados, mediante a garantia de sigilo e dos cuidados no ambiente onde será realizada a aplicação do questionário para que todos tenham privacidade e a observação direta para o Grupo Gestor. Com isso, será realizado uma explicação detalhada da aplicação do questionário em material impresso que posteriormente será digitalizado, em um pen drive ou HD por um período mínimo de 05 (cinco) anos e depois será apagado. Todo o material impresso será picotado, descartado e destruído em local próprio para reciclagem com acompanhamento do pesquisador, logo após ser digitalizado. Os objetivos do questionário e da observação direta, bem como os riscos e benefícios, também serão explanados em detalhes, antecipadamente. Sabe-se que pesquisas que envolvem seres humanos podem ocasionar alguns riscos físicos, materiais e mesmo psicológicos. No entanto, esse trabalho contará com a parceria dos docentes, coordenadores e gestores que já atuam na unidade de ensino, então, esses riscos podem ser minimizados para todos os envolvidos, visto que já conhecem o funcionamento da unidade de ensino e a realidade da turma e dos alunos. (...) Os questionários semiestruturados terão questões abertas e fechadas, conforme (APÊNDICE A e B), não tendo a obrigação de identificação do participante, assegurando com isso, seu sigilo e a Impessoalidade no transcurso da pesquisa, garantindo o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos e também o direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições*.

Parecer: Atende a legislação.

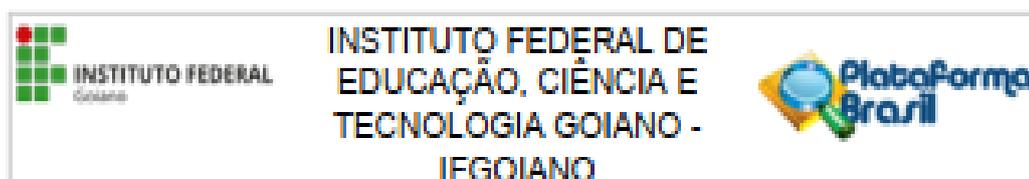
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema e Objeto da Pesquisa

Relata-se: " (...) este estudo apresenta como pergunta de pesquisa a seguinte questão-problema: quais as contribuições das práticas pedagógicas Integradoras na disciplina de Matemática no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos no município de Jussara-GO, para uma formação Integral? (...) para se alcançar esse objetivo de formação omnilateral, demanda-se a experimentação das práticas Integradoras no dia a dia das aulas dos professores."

Relevância Social e objetivos da pesquisa

Endereço: Rua 88, nº266	CEP: 74.065-010
Bairro: Setor Sul	
UF: GO	Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3605-3600	Fax: (62)3605-3600
	E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.006

Relata-se: "(...) este trabalho é relevante por considerar que a experimentação das práticas pedagógicas Integradoras consumará a Integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico. Assim, esta pesquisa pretende responder a seguinte pergunta: quais as contribuições das práticas pedagógicas Integradoras na disciplina de Matemática no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Pondano dos Passos no município de Jussara-GO, para uma formação Integral dos estudantes? Diante disso, procura-se conceituar essas práticas como sendo possibilidades de fixar a Integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico, diante dos obstáculos vistos na realidade do país (SILVA; HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015) ”.

Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

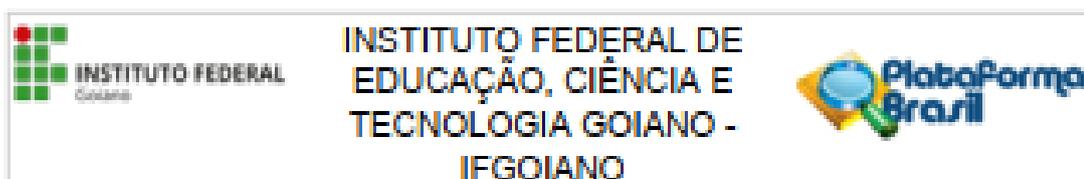
Local da pesquisa

Relata-se: “Tem-se como campo de estudo o Colégio Estadual Jandira Pondano dos Passos, município de Jussara, estado de Goiás, criado pela Lei n.º 8.408 de 19/01/1978, sendo mantida pelo Poder Público e administrada pela Secretaria Estadual de Educação, nos termos da lei, jurisdicionada à Subsecretaria Regional da Educação de Jussara. A referida Unidade Escolar atende às seguintes modalidades de ensino: a) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino, vespertino e noturno; b) Ensino Médio - EJA, no turno noturno; c) 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática/Matutino no turno matutino, objeto desta pesquisa. (Regimento Escolar, 2020).

As modalidades de ensino estão em conformidade com a Constituição Federal, com a LDB 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, com as Metas 10 e 11 do Plano Nacional de Educação, com a Lei Complementar n.º 26/98, com Resolução CEE/CP n.º 02/2009, com a Instrução Normativa/CEE/GO n.º 001/2003 e demais legislações oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE). Já na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, está amparada pela Resolução CEE/CP n.º 02, de 28 de fevereiro de 2009, que estabelece normas e parâmetros para o oferecimento da Educação Profissional de Nível Médio. (Regimento Escolar, 2020)”.

Parecer: Atende a legislação

Endereço: Rua 88, nº280
 Bairro: Senor Gal CEP: 74.085-910
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.006

População e amostra

Relata-se: "O objeto desta pesquisa é avaliar as contribuições das Práticas Pedagógicas Integradoras na disciplina de Matemática no Ensino Médio Integrado, numa concepção de formação Integral. Portanto, tem como foco as práticas pedagógicas Integradoras e não os participantes em sim. Dessa forma o principal critério de escolha para a categoria dos estudantes para a realização dessa pesquisa serão os estudantes matriculados na turma da 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática/Matutino do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos – Jussara-GO, considerando a idade entre 12 a 14 anos. A idade mínima de 12 anos está relacionada à idade que os estudantes ingressam no EMI e a máxima de 14 anos foi considerado a idade máxima dos estudantes matriculados nesta turma. Se aparecer algum estudante com idade acima de 14 anos não será excluído da pesquisa e será convidado a participar.

Para os participantes da categoria docente e grupo gestor não há delimitação de idade, gênero, etnia ou orientação sexual. Desde que livremente aceitem fazer parte da pesquisa respondendo o questionário, caso dos professores, já o grupo gestor apenas a observação direta. Porventura, supere a número previsto, realizar-se-á um sorteio para professores (sete professores).

Todos os participantes da pesquisa têm vínculo institucional com o Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, município de Jussara-GO, e assinarão os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo B) e Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo A). Os participantes menores de 18 anos deverão pedir o consentimento dos pais ou responsáveis legais, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo A). Como os questionários desobrigam um número elevado de participantes (caso dos professores), caso necessite haverá sorteio. Os grupos que serão envolvidos na pesquisa são:

a) Estudantes regularmente matriculados e cursando o EMI, idade entre 12 e 14 anos de idade, do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, município de Jussara-GO. Esses estudantes com idade entre 12 e 14 anos, serão incluídos sem distinção de gênero, etnia ou orientação sexual, desde que estejam de acordo em participar de forma voluntária assinando os Termos Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo B) e, os menores de idade, com o consentimento dos pais ou responsáveis assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo A), sendo, evidentemente, garantido o direito da preservação da sua identidade. Se aparecer algum estudante com idade acima de 14 anos não será excluído da pesquisa e será convidado a

Endereço: Rua 88, nº366

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

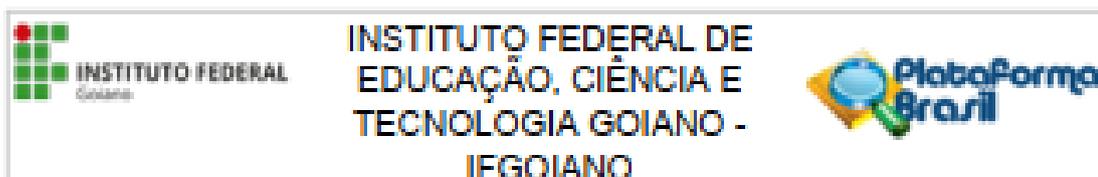
UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)3665-3666

Fax: (62)3665-3666

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.006

participar. Os 27 estudantes regularmente matriculados na turma da 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática/Matutino do Colégio Estadual Jandira Pondano dos Passos – Jussara-GO, receberão o questionário para responder.

b) Docentes que lecionam na 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – Técnico em Informática/Matutino do Colégio Estadual Jandira Pondano dos Passos – Jussara-GO que estiverem de acordo e assinando os termos receberão o questionário. No total serão sete docentes sorteados, desde que estejam ministrando aulas nesta turma o EMI, sendo quatro dos componentes curriculares do núcleo comum e três da área técnica.

c) O Grupo Gestor (coordenadora pedagógica, diretora e secretária), que são três, serão convidados para participar, tendo como parâmetro para a pesquisa a observação direta e todos que aceitarem, de forma livre e espontânea, serão incluídos na pesquisa, sem critério de exclusão*.

Parecer: Atende a legislação.

Métodos de coleta

Relata-se: "O estudo será organizado da seguinte forma: revisão bibliográfica, estudo de caso e descobrindo-se para o produto educacional. O pesquisador seguirá as normas e regulamentos previstos na Resolução 466 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que orienta pesquisas que envolvem seres humanos. (...) Para responder ao problema de pesquisa já apresentado neste projeto, quais as contribuições das práticas pedagógicas integradoras na disciplina de Matemática no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – no curso Técnico em Informática no Colégio Estadual Jandira Pondano dos Passos no município de Jussara-GO, para uma formação integral dos estudantes? Realizar-se-á a análise documental, questionários, observação direta, além da revisão bibliográfica com o propósito de identificar as categorias de análise que serão utilizadas, assim como o escopo teórico que sustentará as investigações. Fundamentada em Lüdke e André (2013, p. 57), a pesquisa bibliográfica "[...] fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados" "[...] será realizado o procedimento de acompanhamento do dia a dia da escola-campo, bem como aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Portanto, para a coleta de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos: a observação direta e questionários (Apêndice A/alunos), (Apêndice

Endereço: Rua III, nº 388

Bairro: Senhor Sal

CEP: 74.085-010

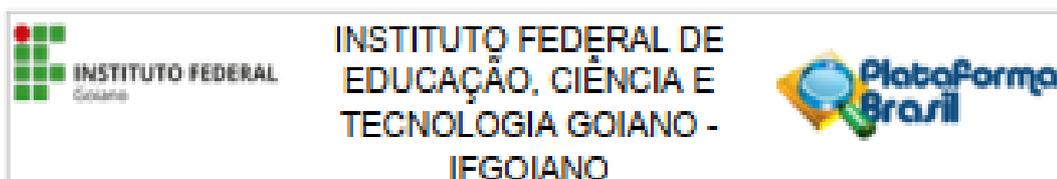
UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)3005-3600

Fax: (62)3005-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: S-137.036

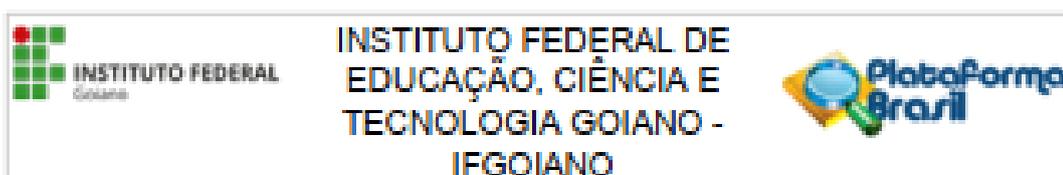
B/professores) para os dados qualitativos. No entanto, não será elaborado questionário para o grupo gestor, por entender que não tem relevância. O processo de coleta de dados do grupo gestor será mediante observação direta”.

“(…) A observação será por meio de visitas planejadas antecipadamente, seguindo esse roteiro: observar as condições físicas da escola; o clima escolar; a sintonia da equipe gestora, alunos, servidores e professores; as atividades extra-escolares (oficinas, seminário e outros); acompanhamento pedagógico; planejamento dos professores e se ocorrem as integrações das disciplinas; o atendimento das coordenadores pedagógicos; observar as metodologias dos professores em sala de aula, entre outros. Serão estudados e observados também a aplicação dos documentos que direcionam todo o trabalho pedagógico da instituição. No desenvolvimento dessa pesquisa, o processo de avaliação e observação terá como parâmetros avaliar as contribuições em sala de aula das práticas pedagógicas integradoras estruturadas numa „práxis pedagógica, com foco na autonomia, cooperação e problematização dos conteúdos, contemplando todas as dimensões da formação humana”.

“(…) Além da observação direta, o outro dispositivo de coleta de dados qualitativo será o questionário aplicado de forma presencial. Não haverá atividades em ambiente virtual. Os questionários utilizados “Melhorar o ensino-aprendizagem do curso ensino médio integrado ao ensino técnico” (Apêndice A) e “Práticas Pedagógicas Integradoras na disciplina de Matemática e o elo com o ensino médio integrado” (Apêndice B), respectivamente, procurarão identificar se existem nas aulas ministradas a Interdisciplinaridade, a Integração e o diálogo entre as demais disciplinas, contextualização, aprendizagem significativa e realidade social, numa concepção de formação integral.

Para Provdanov; Freitas “O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente)” (2013, p. 108). No entanto, os participantes terão o prazo de 10 (dez) dias contando a partir das explicações que será realizada no local que acontecerá o pesquisa para analisar, refletir e decidir conjuntamente (pais ou responsáveis e filhos) se participarão ou não desta etapa da pesquisa. Os pais ou responsáveis autorizarão a participação dos menores de dezotto anos por Intermediário de Assinatura do TCLE. Os dois termos encontram anexados ao projeto. O processo de aceite será mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) pelos dos docentes, pais ou responsáveis e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelos próprios alunos e caso não aceite participar o Termo não precisará ser assinado. Os questionários semiestruturados terão questões abertas e fechadas, conforme (APÊNDICE A e B), não tendo a obrigação de identificação do

Endereço: Rua 88, nº 280
 Bairro: Senhor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3685-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: S-137.036

participante, assegurando com isso, seu sigilo e a Impessoalidade no transcurso da pesquisa, garantindo o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos e também o direito de desistir da colaboração a qualquer hora e sem quaisquer sanções ou punições”.

Parecer: Atende a legislação.

Avaliação do processo de obtenção do TCLE

Relata-se: “Para a união da comunidade e envolvimento e mobilização da amostra participante da pesquisa, serão organizadas e realizadas, conforme as etapas expostas abaixo, depois de serem realizadas as formalidades de apresentar o projeto para a gestão:

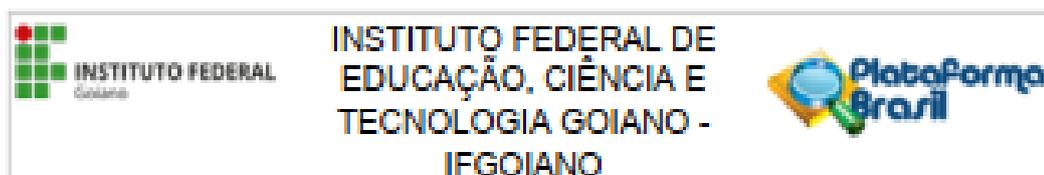
a) Serão requisitadas pautas para as reuniões (que acontecem no dia a dia escolar) com professores, grupo gestor e com os pais ou responsáveis para explicar o projeto e convidar para uma reunião exclusiva, na qual serão repassados dados com maiores detalhes e convites para participarem de forma voluntária para responder o questionário.

b) Na reunião com o grupo gestor e professores para expor sobre a pesquisa, será encaminhada no momento da reunião uma lista de presença para que assinem, quem estiver de acordo em participar, com os telefones e e-mails para contato futuro, e será comunicado que haverá sorteio (isso para os professores), bem como os cuidados éticos com o sigilo e identidade dos participantes que participarem da presente pesquisa. Garantindo também o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos e sem quaisquer sanções ou punições.

c) Aos estudantes será realizado um convite para a turma que fará parte da pesquisa, após os pais ou responsáveis serem informados, em reunião, da consumação do objeto de estudo. Neste encontro com os estudantes, tendo como pauta principal a explicação sobre detalhes da pesquisa e sobre o questionário, deixando claro sobre a garantia do sigilo e cuidados éticos e também de os pais ou responsáveis assinarem os termos de concordância. Garantindo também o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa dos motivos e sem quaisquer sanções ou punições. Durante a reunião passará uma lista para que assinem e coloquem os telefone e-mails para entrar em contato posterior, isso para todos os alunos da turma que estiverem de acordo para participarem da pesquisa, pois todos da turma serão convidados.

d) Os professores sorteados para responder o questionário serão procurados e receberão os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os três membros do grupo gestor que se

Endereço: Rua 188, nº 200
 Bairro: Setor Sul
 CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.006

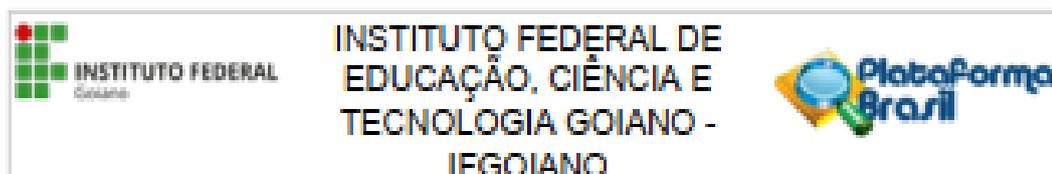
disponem a participar de forma voluntária da pesquisa também assinarão o TCLE. Os estudantes depois que os pais ou responsáveis receberam todas as Instruções dos termos, assinarão o Termo de Assentimento (TALE) que estão em anexo, com agendamento prévio para responder o questionário de forma presencial, em sala onde tenha garantia total da sua privacidade. Os questionários serão impressos e posteriormente todos serão digitalizados e guardados local seguro pen drive e HD, por um período de no mínimo cinco anos, logo após esse prazo será apagado. Informo ainda que logo após a arquivamento do material impresso em pen drive ou HD será picotado, descartado e destruído em local próprio para reciclagem com acompanhamento do pesquisador, conforme resolução do CNS*

*(...) execução se desenvolverá em cinco etapas de forma presencial, pois a Secretaria Estadual de Educação de Goiás já liberou as atividades presenciais, sendo assim, não haverá atividade em ambiente virtual. 1ª momento: será apresentada a proposta do minicurso presencial, com as sugestões das temáticas de formação e entrega de um questionário como atividade para o próximo encontro; 2º momento: será feita uma apresentação expositiva dos conceitos da EPT, ensino médio Integrado e práticas Integradoras e debate; 3ª etapa: por meio de atividades em grupo, será feita uma relação dos conceitos apresentados e da realidade escolar; 4ª etapa: Síntese geral; por final, na última etapa como produto final, será confeccionado um Caderno Pedagógico com o resultado das discussões e os conceitos da EPT, EMI e práticas Integradoras. Esse material terá como título o seguinte: Caderno Pedagógico: Práticas Integradoras como travessia para a formação Integral no EMI.

Portanto, serão cinco encontros presenciais, direcionados para professores, gestores e coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do Estado de Goiás, logo, serão intercalados os formatos presencial, totalizando 20 horas. No decorrer da formação, serão elaborados questionários para avaliação e sugestões dos participantes e banners serão expostos nos dias das apresentações e ficarão expostos na entrada da escola pesquisada durante e após a formação; cada pessoa presente nos dias das atividades terá um guia impresso com o cronograma e os assuntos abordados. Pretende-se elaborar o Caderno Pedagógico e deixar como material de pesquisa para os professores, gestor e coordenação pedagógica. Enfim, esse caderno pretende trazer conceitos à luz do EMI conceitos de EPT, EMI e práticas pedagógicas Integradoras, fazendo um elo entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas técnicas numa perspectiva de formação por Intelto*.

Parecer: Atende a legislação.

Endereço: Rua 88, nº280	CEP: 74.085-010
Bairro: Senor Sal	
UF: GO	Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3665-3666	Fax: (62)3665-3666 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.036

Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa

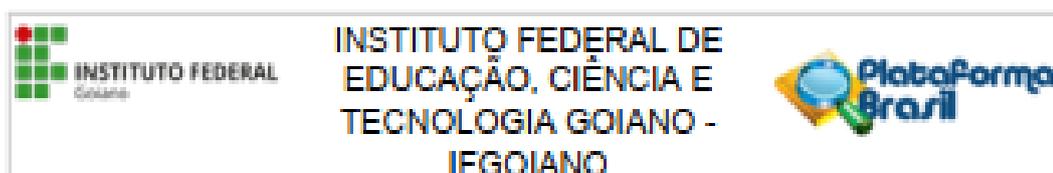
Relata-se: "(...) Na primeira parte fará-se a apresentação do projeto para a gestão do colégio onde será realizada a coleta de dados. Esse processo está previsto deste do cronograma em fevereiro de 2022, como as atividades presenciais já estão autorizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás, o contato com os participantes será por meio de encontros e reuniões presenciais, de acordo com o planejamento definido pelo pesquisador e os participantes.

Conforme consta dos termos os riscos de danos físicos são bem reduzidos da pesquisa, mas os riscos de danos psicológicos serão amenizados, mediante a garantia de sigilo e dos cuidados no ambiente onde será realizada a aplicação do questionário para que todos tenham privacidade e a observação direta para o Grupo Gestor. Com isso, será realizado uma explicação detalhada da aplicação do questionário em material impresso que posteriormente será digitalizado, em um pen drive ou HD por um período mínimo de 05 (cinco) anos e depois será apagado. Todo o material impresso será picotado, descartado e destruído em local próprio para reciclagem com acompanhamento do pesquisador, logo após ser digitalizado. Os objetivos do questionário e da observação direta, bem como os riscos e benefícios, também serão explanados em detalhes, antecipadamente.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TALE) será entregue para as os participantes sorteadas para que assinem e devolvam no dia da aplicação do questionário, conforme descrito, com agendamento previamente e respeitando o horário de cada pessoa. No entanto, os participantes terão o prazo de 10 (dez), dias contando a partir das explicações que será realizada no local que acontecerá o pesquisa para analisar, refletir e decidir conjuntamente (pais ou responsáveis e filhos) se participarão ou não desta etapa da pesquisa. Os pais ou responsáveis autorizarão a participação dos menores de dezolito anos por Intermediário de Assinatura do TCLE. Os dois termos encontram anexados ao projeto. O pesquisador explicará a todos os envolvidos que a qualquer momento eles poderão deixar de participar da pesquisa e se comprometerá com a preservação da identidade dos participantes por meio da da confidencialidade dos dados, se responsabilizando também por quaisquer danos de ordem física, material ou psicológica que a pesquisa poderá acarretar aos alunos participantes".

Parecer: Atende a legislação.

Endereço: Rua 88, nº 280	CEP: 74.605-010
Bairro: Setor Sul	
UF: GO	Município: GOIÂNIA
Telefone: (62)3605-3600	Fax: (62)3605-3600
	E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: S.137.006

Crterios de Inclusoo e Excluso

Relata-se: "(...) o principal critrio de escolha para a categoria dos estudantes para a realizao dessa pesquisa sero os estudantes matriculados na turma da 1ª srie do Ensino Mdio Integrado a Educao Profissional Tcnica – Tcnico em Informtica/Matutino do Colgio Estadual Jandira Pondano dos Passos – Jussara-GO, considerando a idade entre 12 a 14 anos. A idade mnima de 12 anos est relacionada a idade que os estudantes ingressam no EMI e a mxima de 14 anos foi considerado a idade mxima dos estudantes matriculados nesta turma. Se aparecer algum estudante com idade acima de 14 anos no ser excluido da pesquisa e ser convidado a participar.

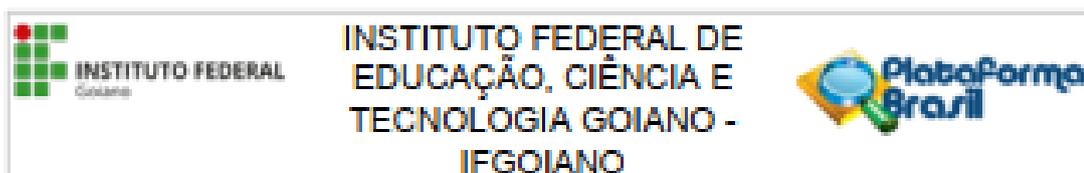
a) Estudantes regularmente matriculados e cursando o EMI, idade entre 12 e 14 anos de idade, do Colgio Estadual Jandira Pondano dos Passos, municpio de Jussara-GO. Esses estudantes com idade entre 12 e 14 anos, sero includos sem distino de gnero, etnia ou orientao sexual, desde que estejam de acordo em participar de forma voluntria assinando os Termos Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo B) e, os menores de idade, com o consentimento dos pais ou responsveis assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo A), sendo, evidentemente, garantido o direito da preservao da sua identidade. Se aparecer algum estudante com idade acima de 14 anos no ser excluido da pesquisa e ser convidado a participar. Os 27 estudantes regularmente matriculados na turma da 1ª srie do Ensino Mdio Integrado a Educao Profissional Tcnica – Tcnico em Informtica/Matutino do Colgio Estadual Jandira Pondano dos Passos – Jussara-GO, recebero o questionrio para responder.

b) Docentes que lecionam na 1ª srie do Ensino Mdio Integrado a Educao Profissional Tcnica – Tcnico em Informtica/Matutino do Colgio Estadual Jandira Pondano dos Passos – Jussara-GO que estiverem de acordo e assinando os termos recebero o questionrio. No total sero sete docentes sorteados, desde que estejam ministrando aulas nesta turma o EMI, sendo quatro dos componentes curriculares do ncleo comum e trs da rea tcnica.

c) O Grupo Gestor (coordenadora pedaggica, diretora e secretria), que so trs, sero convidados para participar, tendo como parmetro para a pesquisa a observao direta e todos que aceitarem, de forma livre e espontnea, sero includos na pesquisa, sem critrio de excluso".

Parecer: Atende a legislao.

Endereo: Rua 88, nº380
 Bairro: Senhor Sal CEP: 74.605-010
 UF: GO Municpio: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.036

Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa

Parecer: Mantém mediante parecer anterior.

Resultados do Estudo

Parecer: Mantém mediante parecer anterior.

Divulgação dos Resultados

Parecer: Mantém mediante parecer anterior.

Cronograma

Parecer: Mantém mediante parecer anterior.

Orçamento

Parecer: Mantém mediante parecer anterior.

Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

Parecer: Mantém mediante parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto

Parecer: Mantém mediante parecer anterior.

TCLE e TALE

Parecer: Atende a legislação.

Questionários

Parecer: Atende a legislação.

Endereço: Rua 88, nº288

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.285-010

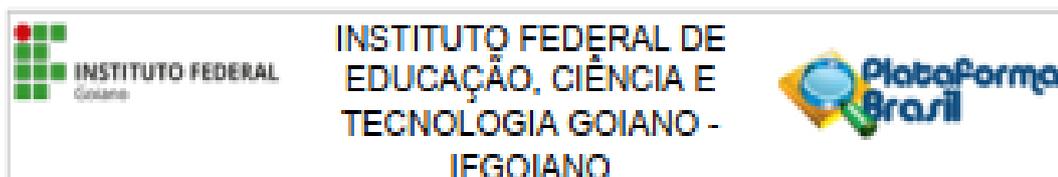
UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)3665-3666

Fax: (62)3665-3666

E-mail: cep@ifgoinia.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.006

Termo de Compromisso

Parecer: Mantive mediante parecer anterior.

Termo de Anuência da Instituição Coparticipante

Parecer: Mantive mediante parecer anterior.

Projeto detalhado

Parecer: Atende a legislação.

Guarda e descarte de documentos

Parecer: Atende a legislação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O título do projeto de pesquisa "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS: O ELO ENTRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A MATEMÁTICA" no TCLE e TALE precisa ser o mesmo apresentado nos demais documentos apresentados na Plataforma Brasil. Prezado(a) pesquisador(a),

De acordo com o documento "ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19)", publicado dia 09 de maio de 2020:

"3.2. Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (Covid19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho

3.3. Em virtude disso, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública decorrente da

Endereço: Rua 88, nº 280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.605-010

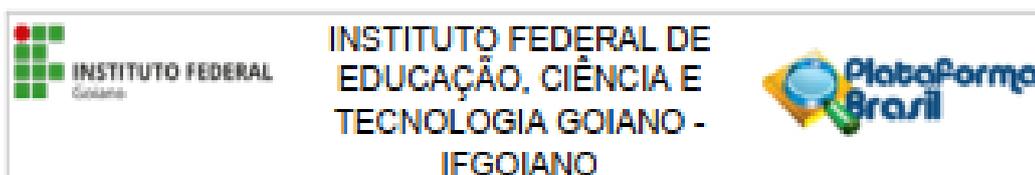
UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.137.006

Covid-19, recomenda-se que os CEP e toda a comunidade científica adotem, para a condução dos protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, as orientações da Conep, observando, ainda, no que couber, as diretrizes adotadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa)."

Após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

A saber:

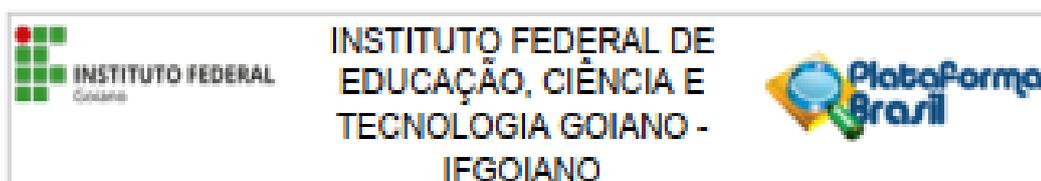
"O que é uma emenda?

Emenda é toda proposta de modificação ao projeto original, encaminhada ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. As emendas devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, destacando nos documentos enviados os trechos modificados. A emenda será analisada pelas Instâncias de sua aprovação final (CEP e/ou CONEP). As modificações propostas pelo pesquisador responsável não podem descaracterizar o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. Em geral, modificações substanciais no desenho do estudo, nas hipóteses, na metodologia e nos objetivos primários não podem ser consideradas emendas, devendo o pesquisador responsável submeter novo protocolo de pesquisa para ser analisado pelo Sistema CEP-CONEP." (Manual do usuário - Plataforma Brasil - versão 3.2)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1835303.pdf	10/11/2021 20:58:17		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TALE.pdf	10/11/2021 20:48:49	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto de Pesquisa submetido ao CEP.pdf	10/11/2021 20:44:56	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acelto

Endereço: Rua 88, nº 260
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5-137.036

Investigador	Projeto de Pesquisas submetido ao CEP.pdf	10/11/2021 20:44:56	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acerto
Declaração de Pesquisadores	decl_compromisso pesquisadores.pdf	10/11/2021 15:55:41	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acerto
Declaração do Patrocinador	decl_instit_respons.pdf	10/11/2021 15:54:06	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acerto
Parecer Anterior	ParecerAnterior.pdf	21/10/2021 22:21:53	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acerto
Declaração de concomitância	termodeanuenciadIRETOR.pdf	21/10/2021 20:32:33	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acerto
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissopesquisadorepartidantes.pdf	21/10/2021 20:04:50	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acerto
Orçamento	Orçamento.pdf	21/10/2021 20:03:02	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acerto
Folha de Rosto	folhaderostoparapesquisaenvolvendoseresthumanos.pdf	21/10/2021 19:57:40	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acerto
Cronograma	Cronograma.pdf	21/10/2021 17:11:48	LUIZ MARIO LOPES CARDOSO	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

GOIÂNIA, 30 de Novembro de 2021

Assinado por:

Luíza Ferreira Rezende de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº 280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)2605-3600

Fax: (62)2605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br