



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELVIRA ALZIRA DA FONSECA E SILVA**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁTICA  
NA OPINIÃO DOCENTE**

**BRASÍLIA**

**Junho/2010**

**ELVIRA ALZIRA DA FONSECA E SILVA**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁTICA  
NA OPINIÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. **OLGAMIR FRANCISCO  
DE CARVALHO**

BRASÍLIA

Junho/2010

**ELVIRA ALZIRA DA FONSECA E SILVA**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁTICA  
NA OPINIÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

**APROVADA: 21 DE JUNNHO DE 2010**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. **Olgamir Francisco de Carvalho**  
Universidade de Brasília – Orientadora

---

Prof. Dr. **Ronaldo Marcos de Lima Araujo**  
Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. **Bernardo Kipnis**  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. **Remi Cationi**  
Universidade de Brasília  
Suplente

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha família e aos alunos da Educação Profissional.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação Tecnológica, que proporcionaram possibilidades reais e igualitárias para investigação dos sujeitos que trabalham nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Aos professores: Dr. Bernard Kipnis, Dr. Remi Castioni, Dr. Ronaldo Araujo, Dra. Eda Castro pelos ensinamentos sem os quais não avançaria em minha vida profissional.

Em especial agradeço a Dra. Olgamir Francisco de Carvalho, pela paciência com minhas contradições e a firmeza com que conduziu minha trajetória de mestranda na perspectiva da práxis.

Agradeço aos Professores (as) Manuel Quaresma, Andracir de Oliveira, Andreia Marques: dirigentes do IFPA. A Elinilze Guedes, Rosineide Lourinho, Afonso Ricardo, pelas reflexões e aprendizados que muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e a todos os professores que participaram respondendo ao questionário.

As amigas, Dra Nilsamira Oliveira, Érica Joyce, Elizabete Batista, Nádia Fonseca, Rogério Macedo, Suellen Fonseca o respeito e o carinho é a razão dessa integração. Agradeço ao Professor Osmar da Costa, pela atenção e compreensão.

## RESUMO

Esta pesquisa possui como objetivo geral analisar a opinião docente sobre a proposta pedagógica norteadora para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no IFPA, tendo como campo de investigação o Curso de Informática. A elaboração do referencial teórico possibilitou apreender os fundamentos teóricos que orientam a referida proposta na concepção da filosofia da práxis: o conceito de proposta pedagógica; a forma para sua elaboração; a finalidade da educação; as proposições pedagógicas para sua efetivação na prática pedagógica. Adotamos nos procedimentos metodológicos um questionário com assertivas fechadas e uma pergunta aberta, as perguntas foram orientadas pelos objetivos específicos. Para analisar as informações seguimos a análise de conteúdo, considerando os níveis de discordâncias e concordâncias, em relação às assertivas aos quais agregamos a análise com aporte no referencial teórico. O tratamento quantitativo foi realizado, com o suporte computacional bioestatístico BioEstat versão 5.0, para o gerenciamento do banco de dados foi utilizado do software SPSS versão 13. Os resultados obtidos revelam tendências gerais: sobre o processo de discussão, elaboração e implementação do PPP, nas opiniões dos docentes concordam com a necessidade da participação dos professores, para que possam conhecer discutir e decidir de forma coletiva as finalidades da educação que devem guiar as ações na prática docente. No que tange as finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, concordam que deve propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão, de modo que possam compreender e participar do mundo do trabalho, da sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade justa. Sobre o currículo integrado, opinam este deve contemplar relações entre as áreas de conhecimentos. A prática docente sugere que os docentes, na maioria de suas atividades pedagógicas, atuam de forma individualizada, por meio de aulas expositivas, com a participação dos alunos, pesquisas, seminários. Concordam que o ensino realiza-se, partindo de situações vivenciadas pelos alunos.

**Palavras-chave: Proposta Pedagógica. Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Teoria e Prática.**

## ABSTRACT

This research has the goal of analyzing the perception of the teacher guiding pedagogical proposal of the integrated technical to the high school in the IFPA. With the reasearch field in the computer science program. The elaboration of the theoretical reference gave the possibility to understand the theoretical foundations that guide the proposal in the conception of the praxis philosophy. The concept of the pedagogic proposal, the form for its elabration, the purpose of the educaion, The pedagogic propositions to its effectuation to the pedagogical practice. We choose methodoolgical procedures in a questionnaire with closed assertions and an opened questions, the questions were guided by specific goals. To analyze the information we followed the analysis content, considering the frenquency levels on the agreements and disagreements in a relation to the assertions to which we add the qualitative analysis, based on the theoretical reference, The quantitative reference was performed with the computer support biostatistician BioEstat version 5.0, to manage the database softw are SPSS version 13 as used. The results show general trends: on the process of discussion, elaboration and implementation of PPP, the perception of the teachers indicates the need for participation of the teachers, so that, They can know, discuss nd decide collectively the porposes of education that should guide the actions in teaching practice. Regarding the aims of the vocational technical education integrated to high school, the results suggest that it should provide young people attend to high school, qualyfing them for a profession, in order to, they can understand and participate in the workplace, and contribute to build an equal society. About the integrated curriculum, they realized that this should include activities that relate the general and specific disciplines. The teaching practice suggests that teachers in most of their educational pedagogic activities, They should act individually, by expository classes, students participation, researchs and presentations. Agree that Learning takes place from the situations that students deal.

**Key words: Pedagogical Proposal, Technical Education Integrated to High School, Theory and Practice**

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica do CNE
CEFET/PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEPAL	Comissão Econômica para os países da América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
EIB	Escola Industrial de Belém
EIFPA	Escola Industrial Federal do Pará
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
EPT	Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio
IFPA	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LDBEN	Lei de Diretrizes da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica



## LISTA DE QUADROS

Quadro nº01	Vínculo Funcional	96
Quadro nº02	Tempo de Trabalho	97
Quadro nº03	Formação Acadêmica	98
Quadro nº04	Assertivas do Questionário	99
Quadro nº 04.1	Discordância e Concordância: Opiniões Docentes sobre o Processo de Discussão, Elaboração e Implementação do Projeto Político-Pedagógico do IFPA e Curso de Informática	100
Quadro nº05	Assertivas do Questionário	108
Quadro nº05.1	Discordância e Concordância: Opiniões dos Docente sobre a Finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio	109
Quadro nº 06	Assertivas do Questionário	116
Quadro nº06.1	Discordância e Concordância: Opiniões dos Docentes sobre o Currículo Integrado na Educação Profissional	117
Quadro nº07	Assertivas do Questionário	122
Quadro nº07.1	Discordância e Concordância: Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelos Docentes	123

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº01	Níveis de frequência: Opiniões dos Docentes sobre o Processo de Discussão, Elaboração e Implementação do Projeto Político Pedagógico	104
Gráfico nº02	Níveis de frequência: Opiniões dos Docentes sobre as Finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio	114
Gráfico nº03	Níveis de frequência: Opiniões dos Docentes sobre o Currículo Integrado na Educação Profissional	120
Gráfico nº04	Níveis de frequência: Práticas pedagógicas que os docentes desenvolvem	126

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
Objetivo Geral	17
Objetivos Específicos	17
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO</b>	19
1.1 Trabalho e Educação: Proposta Pedagógica na concepção da Filosofia da Práxis	19
1.2 Concepções de Educação na Perspectiva da Práxis	32
1.3 Políticas para a Educação Profissional no Brasil: Implicações para a relação entre Teoria e Prática	39
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO</b>	52
2.1 A Proposta Pedagógica para a Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio: Concepções e Finalidades	52
2.2 O Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica	68
2.3 Esboço Histórico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	80
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	88
3.1 Caracterização do tipo de Pesquisa	88
3.2 Lócus de realização da Pesquisa	88
3.3 População e Amostra	89
3.4 Composição da Amostra	89
3.5 Instrumento para coleta de Informação	90
3.6 Procedimentos de Aplicação do Questionário	92
3.7 Análise das Informações	93
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>OPINIÕES DOS DOCENTES SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA NORTEADORA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNICA INTEGRADA</b>	95

<b>AO ENSINO MÉDIO</b>	
4.1 Perfil Profissional	95
4.1.1 Tipo de Vínculo Funcional	95
4.1.2 Tempo de Trabalho no IFPA	97
4.1.3 Formação Acadêmica	98
4.1.4 Opiniões dos Docentes sobre a Discussão, Elaboração e Implementação do Projeto Político-Pedagógico	98
4.1.5 Opiniões dos Docentes sobre a Finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio	107
4.1.6 Opiniões dos Docentes sobre o Currículo Integrado na Educação Profissional	116
4.1.7 Práticas Pedagógicas que os Docentes Desenvolvem	121
<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS</b>	129
<b>SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES</b>	132
<b>REFERÊNCIA</b>	133
OBRAS CITADAS	133
OBRAS CONSULTADAS	139
ANEXO	

## INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado intitulada Proposta Pedagógica Para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: Teoria e Prática na Opinião Docente têm como objeto de estudo a proposta pedagógica norteadora para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio.

A proposta pedagógica norteadora assenta-se nas discussões filosóficas e pedagógicas decorrentes do Decreto nº 5.154/2004 que, incorporado à Lei nº 11.741/2008, solidificou, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, a integração do conceito de trabalho às ciências e às tecnologias.

Por essa perspectiva, o desafio analítico, na dimensão teórica desta pesquisa, consistiu em apreender os fundamentos que orientam a referida proposta político-pedagógica, a qual integra o conceito de trabalho às ciências e às tecnologias, como processos inerentes às relações entre trabalho e educação, nas condições atuais do desenvolvimento científico e tecnológico.

No percurso investigativo, adentramos no campo analítico da filosofia da práxis e no exame de documentos oficiais, leis e diretrizes curriculares que orientam a Educação Profissional no Brasil, explicitando o conceito de proposta pedagógica, o princípio para a sua elaboração e as concepções de homem, de trabalho e de conhecimento subjacentes nas literaturas que focalizam este assunto.

Na centralidade do conceito de proposta, encontra-se a categoria trabalho que, em seu significado ontológico, possibilita ao homem produzir-se como ser de práxis, planejar e efetivar projetos, como produtos de suas consciências, atuando de acordo com as finalidades que foram antecipadas no contexto de determinadas relações sociais (VÁZQUEZ, 2007).

Esse significado se contrapõe àquele segundo o qual a noção de trabalho pressupõe a separação entre pensamento e ação, em decorrência da divisão social e técnica do trabalho. Conseqüentemente, as políticas públicas para a Educação Profissional flexibilizam a integração entre a formação geral e profissional, voltam-se para preparar mão-de-obra de acordo com as demandas do mercado de trabalho. (FRIGOTTO, et.al. 2005).

Tal ação fundamenta-se em teorias funcionalistas como a teoria do capital humano, por exemplo - determinando que a finalidade da Educação Profissional é a de

formar indivíduos para o trabalho, adestrado e flexível adaptado à lógica das empresas flexíveis e integradas (FRIGOTTO, 2005).

Por meio desse pressuposto, sustentamos que o Ensino Médio e a Educação Profissional – esta regulada pelo extinto Decreto nº 2.208/97 – propuseram finalidades que, na verdade, promoveram a cisão entre educação e trabalho, a ruptura da integração entre a formação geral e a profissional e a separação entre teoria e prática. .

Desse modo, o projeto político-pedagógico da Educação Profissional flexibilizou a relação entre teoria e prática e, conseqüentemente, o trabalho dos docentes cindiu-se para cumprir duas finalidades: o desenvolvimento da pessoa humana e a aptidão para a vida produtiva.

No movimento histórico contraditório, fundamentados na categoria trabalho e práxis, os educadores progressistas e suas organizações, por meio do Decreto nº. 5.154/2004, restabeleceram o projeto político-pedagógico que integra a Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio, redimensionando a relação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, entendemos que sua finalidade é propiciar a formação do aluno em nível médio, habilitando-o para o exercício de uma profissão, de modo que lhe seja possível compreender e participar do mundo do trabalho, da sociedade, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma sociedade justa e desenvolve o exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, emergem os conceitos que fundamentam o projeto político-pedagógico integrado. Esses conceitos devem ser compreendidos por todos os docentes como prerrogativa para a efetivação da relação entre teoria e prática, na especificidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, que se traduz legalmente pela Lei nº 11.741/2008.

O trabalho passa, pois, a ser considerado como princípio educativo, em suas dimensões de práxis humana e de práxis produtiva na perspectiva da formação crítica, ambas as práxis baseadas nos pressupostos de homem como ser histórico e social, de conhecimento como subjetivação e objetivação da práxis humana, evidenciando-se a necessidade de integração entre pensamento e ação, entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 2007); (KUENZER, 2005).

Para atender esta finalidade e desenvolver os pressupostos esboçados, superando a concepção de organização curricular focada nas disciplinas fragmentadas, são apresentadas várias possibilidades, tendo como eixo integrador a área de trabalho, de modo que os conteúdos estejam relacionados como partes de uma totalidade diversa, pois são produzidos pela práxis humana (KUENZER, 2005); (MACHADO, 2010).

Por essa via, o currículo integrado, integra os conteúdos das disciplinas gerais e tecnológicas, podendo estes ser organizados na perspectiva de construção de novos objetos, circunscrevendo a área profissional como centralidade para essa integração, pela sugestão de abordagem de temas gerais, por exemplo, mediados na prática pedagógica pela metodologia dialética, pela metodologia de implementação de projetos, por práticas que se orientem pela resolução de problemas, pela discussão analítica observada em dinâmicas como as de seminários, cujo ponto de partida pode constituir-se por problemas demandadas pela prática social, problemas testemunhados ou mesmo vivenciados pelos educandos na realidade concreta em que vivem ou em comunidades e cooperativas de trabalhadores (KUENZER, 2005); (MACHADO, 2010).

Nessa perspectiva, o importante é que os alunos compreendam o trabalho da área profissional, que dominem seus objetos técnicos, compreendam a organização e a gestão do trabalho, que sejam capazes de detectar os problemas que vivenciam e a realidade em suas dimensões econômica, política, cultural e social, para que possam intervir como cidadãos, solidificando laços de solidariedade, atuando de forma coletiva identificando o trabalho como mediação de primeira ordem na produção da existência e garantia de manutenção da existência humana e princípio para autotransformação do homem e da realidade social (KUENZER, 2005); (MACHADO, 2010).

Por meio dessa concepção, evidencia-se, por um lado, a necessidade de superação da pedagogia tradicional e tecnicista, pela pedagogia histórico-crítica, à medida que se propõe metodologia de ensino, para que os alunos se apropriem dos conteúdos científicos e tecnológicos, dominando as linguagens das ciências e a linguagem das tecnologias, como produtos da práxis histórica dos homens.

A condição ético-político-pedagógica requer a atuação dos docentes de forma coletiva, formulando planejamentos integrados, discutindo experiências, realizando pesquisas coletivas, para efetivar as finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio “como partes de uma totalidade que não se desagrega em operações parciais, feitas por diferentes indivíduos”. (VÁQUEZ, 2007, p. 280).

A centralidade das argumentações deste trabalho enfatiza, portanto, que o projeto político-pedagógico constitui-se, efetivamente, como instrumento adequado para elaborar e organizar o trabalho pedagógico na escola, assegurando a participação dos docentes na perspectiva de compreensão e da definição dos pressupostos filosóficos, pedagógicos e didáticos acima esboçados (VEIGA, 2009); (VASCONCELOS, 2000).

Para tanto, o ponto de partida, para a elaboração e a efetivação desse empreendimento político-pedagógico, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), deve partir das condições reais presentes na escola (CARVALHO, 2003).

Por estes argumentos, justificamos a relevância desta pesquisa, pois o projeto político-pedagógico para a Educação Profissional Técnica de nível médio na forma integrada ao Ensino Médio, na perspectiva da filosofia da práxis, constitui-se como mediação importante, pois sua elaboração, organização e implementação traduz a efetivação da política pública para a educação para o trabalho, na perspectiva de uma formação crítica e transformadora.

A partir do ano de 2005, o IFPA, na época então conhecido como Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (CEFET/PA), implementou orientações pedagógicas provenientes do Decreto nº 5.154/2004, em doze cursos, a saber: Agrimensura, Informática, Design, Edificações, Estradas, Eletrônica, Eletrotécnica, Industrial Químico, Mecânica, Mineração, Telecomunicações e Turismo. Vale, ressaltar que mudanças ocorreram na denominação de alguns cursos, após a publicação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, no ano de 2008.

A implantação desses cursos, que denominamos na escola de cursos técnicos integrados, tem sido potencializada por discussões, debates, compreensões, percepções, documentos diversos, partes, que não conformam uma totalidade diversa, mas integrada.

Nesse contexto histórico, situado e onde nos situamos, pensando e realizando a formação para o trabalho, reconhecendo a importância do IFPA para a Região Norte e o trabalho dos docentes que atuam na Instituição, formulamos um questionamento acerca da Educação Profissional no âmbito do IFPA, Instituição de Ensino que, por tradição, filia-se à perspectiva da formação para o trabalho.

Nosso questionamento e as possíveis respostas dele derivadas também justificam a relevância desta pesquisa que problematiza: Qual a opinião docente sobre a proposta pedagógica norteadora para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém?



## **Objetivo Geral**

Analisar a opinião docente sobre a proposta pedagógica norteadora para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém, no Curso de Informática.

## **Objetivos Específicos**

- l apreender os fundamentos da proposta pedagógica norteadora para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada ao Ensino Médio;
- l identificar as opiniões dos docentes sobre o processo de discussão, elaboração e implementação da proposta pedagógica;
- l identificar as opiniões dos docentes sobre a finalidade da educação profissional técnica integrada ao ensino médio;
- l identificar as opiniões dos docentes sobre o currículo integrado;
- l identificar as atividades que os docentes realizam em suas práticas pedagógicas.

Com o propósito de atingir os objetivos proclamados, organizamos esta Dissertação de Mestrado, em quatro capítulos, a saber: no Capítulo I, analisamos o conceito de proposta pedagógica, considerando a concepção da filosofia da práxis e evidenciando alguns pressupostos, como: a concepção de homem, a de trabalho, a de conhecimento e a de sociedade, focando no projeto político-pedagógico, entendendo que seja elaborado, segundo o princípio ético-político da participação dos docentes na construção desse projeto ou proposta pedagógica.

Ainda neste mesmo Capítulo, aprofundamos as concepções de educação para o trabalho em disputa na sociedade brasileira, a politecnicidade e a polivalência, contextualizando historicamente esse processo. Posteriormente, analisamos os fundamentos filosóficos e políticos que culminaram com o Decreto nº 2.208/1997 e suas implicações para a Educação Profissional.

No Capítulo II, examinamos as concepções e as finalidades da Educação Básica (e) suas relações com a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, com

base na LDBEN, e as provenientes do Decreto nº 5.154/2004, incorporando no referido exame, a contribuição de autores que estudam a relação entre trabalho e educação. Neste segmento, também analisamos o conceito de currículo integrado na Educação Profissional e os princípios pedagógicos, observando em que medida possibilitam as mediações necessárias para a efetivação na prática pedagógica do currículo integrado, para que este possa alcançar as finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Concluímos este capítulo com um esboço histórico do IFPA, desde a sua criação como Escola de Aprendizes de Ofício, até a normatização e a concepção advinda do Decreto nº 2.208/1997.

No Capítulo III, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, o tipo de pesquisa que caracterizamos como quantitativa (TEIXEIRA, 2005), utilizando o questionário com assertivas fechadas e com uma pergunta em aberto, para cada categoria de análise. Explicitamos nossos procedimentos de análise, conjugando análise quantitativa e qualitativa, baseada na análise de conteúdos (BARDIN, 2009).

Também neste capítulo, explicitamos que esta pesquisa teve como locus de desenvolvimento o IFPA, elegendo o Curso Técnico em Técnico Integrado em Informática, como campo de investigação empírica. Esta escolha adotou como critério o fato de este Curso ter sido, no ano de 2005, o curso que registrou o maior número de inscrições por ocasião do processo seletivo daquele ano: o Curso de Informática ofertou vinte vagas.

A amostra foi constituída por dezoito professores que atuaram no citado curso, no ano de 2009, com mais de seis meses de trabalho na Instituição. No Capítulo IV, apresentamos os resultados de nossa pesquisa, buscando compreendê-los à luz do referencial teórico que utilizamos. Por fim, em Considerações Provisórias, sintetizamos os achados da nossa pesquisa e os cotejamos com os objetivos estabelecidos em nossa investigação.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, abordamos os fundamentos teóricos da relação entre trabalho e educação na perspectiva da filosofia da práxis. Esta abordagem abrange três dimensões: conceito de proposta pedagógica; concepções de educação na perspectiva da práxis, e as políticas educacionais para a Educação Profissional no Brasil e suas implicações para a relação entre teoria e prática.

#### **1.1. Trabalho e Educação: Proposta Pedagógica na concepção da Filosofia da Práxis**

Com o objetivo de apreender os fundamentos teóricos das relações entre trabalho e educação na concepção da filosofia da práxis, apresentamos, nesta seção, o conceito de proposta pedagógica, seus componentes e seus pressupostos: concepção de homem, de trabalho, de conhecimento e de sociedade e o princípio ético-político para sua elaboração, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, “projeto pedagógico” ou proposta pedagógica é o termo utilizado para designar o processo de elaboração e o documento escrito que expressa as diretrizes para a organização das atividades na escola. Este projeto pressupõe a participação da comunidade escolar.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os profissionais da educação são formados por: docentes e técnicos administrativos. A comunidade escolar e local é constituída por: docentes, técnico administrativos, alunos, egressos da instituição, membros da sociedade civil e do Ministério da Educação<sup>1</sup>, aos quais deve-se

---

<sup>1</sup> Para definir a comunidade escolar no âmbito do IFPA, nos apoiamos na Lei nº 11.892/2008 na seção IV-, ao tratar da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, indica os sujeitos que poderão participar no Colégio de dirigentes com caráter consultivo, formado pelo reitor, pró-reitores e diretor geral; Conselho Superior com funções consultiva e deliberativa,

assegurar, além da participação na elaboração do projeto pedagógico, sua avaliação que resulta na atuação destes sujeitos nos conselhos da escola, como forma de construir uma gestão democrática, conforme podemos constatar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/96, em seu Art.14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2008a, p.33).

Para Veiga (2004, p.14), proposta ou projeto se constitui como planejamento: “planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível”. Implica, portanto, “antever um futuro diferente do presente”. Com efeito, trata-se da melhoria da qualidade da educação para os filhos da classe trabalhadora que freqüentam as escolas públicas.

Nessa direção, Vasconcelos (2000, p.79), explica que planejamento significa “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto”. Deste conceito, resulta para o autor que “Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função, daquilo que se pensou”.

A ação de planejar e de efetivar projetos na perspectiva de análise de Vázquez (2007) é o que caracteriza a atividade verdadeiramente humana como práxis, na medida em que apenas o homem é capaz de antecipar mentalmente uma ação para transformar uma matéria-prima que se apresenta ao homem em forma de um novo produto, efetivo, real, como manifestação de sua atividade consciente.

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade. (VÁZQUEZ, 2007, p.222).

Esse pressuposto é apresentado por Marx, que concebe o trabalho humano como elemento central que diferencia a existência ativa e criadora (transformadora), consciente do homem, frente à natureza e à sociedade, que possibilita construir “o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera”, contraditoriamente aos demais animais

---

constituído por representantes dos docentes, técnicos administrativos, estudantes, egressos da instituição, sociedade civil, Ministério da Educação e membros do colégio dos dirigentes. (BRASIL, 2008).

que são determinados pelas leis biológicas. Por isso, não se pode considerar que os animais sejam capazes de elaborar projetos comuns de modo consciente, como citamos nas palavras escritas do autor, a seguir:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. (MARX, 2004, p.36).

Salientamos que essa característica do trabalho humano se refere a sua dimensão genérica que produz o próprio homem, tornando-o capaz de efetuar transformações nas matérias-primas de modo consciente, na medida em que conhece antecipadamente suas propriedades, entendida como os elementos que caracterizam tais matérias-primas. .

O fato de conhecer as matérias-primas é condição para exercer o controle e a avaliação de suas atividades, para que as finalidades estabelecidas sejam efetivadas, “como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais”, confirmando a importância da ação humana consciente que envolve suas capacidades físicas e espirituais, como um todo, tal como explica Marx:

Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determinou como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual subordinou sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (2004, p.36-37).

Sendo assim, Marx (2004) reafirma que a relação entre pensamento e ação constitui fundamento ontológico e gnosiológico para a humanização do homem, cuja mediação se efetiva pela atividade do trabalho que possibilita a este construir conhecimentos e ferramentas para o exercício de suas atividades. O trabalho humano se realiza no contexto de determinadas relações de produção e de relações sociais que

foram e são construídas pelos homens no processo de histórico de produção de sua existência.

Nas sociedades em que não havia a divisão social e técnica do trabalho, os homens, em consequência disso, elaboraram e efetivaram projetos produzindo objetos voltados para atender suas necessidades humanas, com o valor de uso, como resultado de suas atividades subjetivas que se objetivam nos produtos, expressão de suas vontades coletivas.

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformações da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio. (MARX, 2004, p.40-41).

A relação entre pensamento e ação, por assim dizer, a práxis, nessa condição possibilitou aos homens, no processo de trabalho coletivo, realizar suas atividades mediadas por meios ou instrumentos de trabalho, “no sentido de que um mesmo indivíduo realiza suas diversas operações como partes de uma totalidade que não se desagrega em operações parciais, feitas por diferentes indivíduos”. (VÁZQUEZ, 2007, p.280).

Marx, segundo Vázquez (2007, p.141), estabelece que a práxis constitui-se “como fundamento da unidade entre o homem e a natureza, e da unidade sujeito-objeto”, nestas relações a práxis é alçada como fundamento de todas as relações humanas. No plano do conhecimento, evidencia-se o princípio epistemológico para orientar a atividade docente na escola, na concepção, elaboração e efetivação do projeto pedagógico.

Vázquez (2007, p.142, *grifos do autor*) explicita que Marx parte da crítica ao materialismo de Feuerbach que compreende que: “O sujeito se limita a receber ou refletir uma realidade; o conhecimento não passa de um resultado da ação dos objetos do mundo exterior sobre os órgãos dos sentidos”. Este autor também assinala que “O objeto é captado *objetivamente*, isto é, não como produto da atividade prática, não de um modo *subjetivo*”<sup>2</sup>. Mas, explicitamente o conteúdo desta crítica, refere-se:

---

<sup>2</sup> Nas Teses sobre Feuerbach - tese I, Vázquez, esclarece que Marx opõe-se, tanto à posição do materialismo tradicional e, também, do idealismo, na medida em que o idealismo concebe o conhecimento da realidade como produto apenas da consciência humana (2007, p. 144).

Se lembrarmos o conteúdo da tese I, veremos que Marx critica Feuerbach justamente por conceber a relação sujeito-objeto (ou homem-natureza) como uma relação meramente contemplativa, ou seja, teórica. (VÁZQUEZ, 2007, p. 233).

Ainda, segundo Vázquez (p.143-144), Marx - ao negar a concepção epistemológica, baseada no materialismo tradicional e de Feuerbach - supera essa postulação, inferindo que o processo de produção do conhecimento resulta que “O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria”. O conhecimento, portanto, é dos “objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, que se estabelece graças à atividade prática humana”.

Nesta argumentação, o conhecimento da realidade social (ou das relações sociais) é entendido como produto da prática humana, o que permite entender que a educação também deva ser compreendida como prática social, porquanto resulta da ação humana. No caso da Educação Profissional, convém, pois, que se desvele a importância de um projeto ou de uma proposta pedagógica que contemple os interesses daqueles sujeitos que necessitam da educação para o trabalho imediato, mas também sistematize as ações específicas na prática docente.

Na verdade, impõe-se a necessidade de ressignificar o entendimento sobre proposta pedagógica para a educação voltada para o trabalho, considerando-a como trabalho humano, em seu sentido amplo, que não se elabora nem implementa-se de forma abstrata, mas no contexto histórico da sociedade brasileira, marcada pela divisão social e técnica do trabalho.

Entendendo o trabalho em seu significado amplo - não apenas como trabalho produtivo, mas como conjunto das atividades realizadas pelos sujeitos que atuam numa instituição escolar - Veiga (2009, p.2) explica que o projeto político-pedagógico, como ação de planejamento, tem como objetivo organizar o trabalho pedagógico da escola em dois níveis: “organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, propondo preservar a visão de totalidade”.

Já Vasconcelos (2000, p.169) define que o projeto político-pedagógico se constitui como “plano global da instituição”, cuja “sistematização” nunca é definitiva, na medida em que entende a necessidade de seu aperfeiçoamento no processo de sua implementação e avaliação na escola, mas requer a definição das ações a ser efetivadas, visando promover as mudanças possíveis no âmbito da prática pedagógica.

Reafirmamos a posição de Vázquez (2007, p.223-224), que a elaboração de projetos requer a atividade humana consciente, teleológica, que possibilita construir projetos comuns, ainda inexistentes a qual se integra a dimensão cognoscitiva que produz conhecimentos, como teoria fruto da consciência humana mediante a qual o homem procura apreender as propriedades da realidade e, com base nesse conhecimento, pode prever a construção de projetos voltados para a humanização do homem, assim como as mediações necessárias para efetivá-lo.

Essa teoria, como filosofia, fundamenta-se além do conceito de trabalho, no conceito de práxis política transformadora. Este é o segundo significado de práxis, explicitada por Vázquez como “atividade teórico-prática”. A relação entre teoria e prática apenas pode ser separada, por meio de “abstração”, quando se isola uma dimensão da outra, para efeito de estudo.

A verdadeira atividade é revolucionária, crítico-prática; isto é, transformadora e, portanto, revolucionária, mas crítica e prática ao mesmo tempo, ou seja, teórico-prática: teórico, sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria. (2007, p. 144).

Para Vázquez (2007, p.260), embora a prática mantenha a primazia em relação à teoria, a relação entre ambas é de “unidade e não de identidade”. Neste entendimento, a “teoria pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas trata-se de uma autonomia relativa, [...] o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e fim da teoria”.

A filosofia da práxis - o marxismo formulado por Marx e Engels - fornece as categorias que possibilitam conhecer cientificamente a realidade social que, sob a formação social capitalista, fundada na apropriação privada dos meios de produção, divide os homens em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado, como determinação da divisão social e técnica do trabalho.

Por meio dessa análise compreende-se que a educação faz parte da superestrutura formada por Estado, Igreja, moral, escola e ideologias. Essa



superestrutura está organicamente vinculada à infraestrutura, que se organiza pela economia, a indústria e o comércio. Por esta relação, a educação encontra-se determinada. Entretanto, esta determinação não é absoluta, podem ser modificadas pelos educadores e por trabalhadores em geral organizados, com a contribuição da teoria da educação e da sociedade que seja guia consciente da práxis transformadora “revolucionária” e de sua autotransformação, como diz Vázquez, a seguir:

Na transformação práctico-revolucionária das relações sociais, o homem modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder a seu condicionamento ao abolir as circunstâncias que o condicionam. [...], a mudança das circunstâncias não pode ser separada da mudança do homem, da mesma maneira que as mudanças que se operam nele –ao elevar sua consciência – não podem ser separadas da mudança das circunstâncias. Mas essa unidade entre as circunstâncias e atividade humana, ou entre transformações das primeiras e autotransformação do homem, somente se realiza *em e pela* prática revolucionária. (VÁZQUEZ, 2007, p. 149, *grifos do autor*).

Por estas análises, entendemos e refletimos sobre o retórico otimismo pedagógico que pretende transformar a sociedade pela via da educação das consciências e, sobretudo, pelo funcionalismo na sociologia da educação, cuja finalidade da educação sustenta ser a adaptação dos indivíduos ao processo de evolução da sociedade dividida em classes sociais, como se expressa na concepção de Durkheim como princípio político-moral:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, redamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1978, p.41, *grifos do autor*).

Concordamos que o trabalho e as contradições sociais, gestados pela divisão social e técnica do trabalho, constituam-se como categorias<sup>3</sup> que movem a história produzida pelos homens, em todas as dimensões. São as contradições que impulsionam

---

<sup>3</sup> “A estrutura se encontra sujeita internamente a mudanças constantes: aparecimento de novos elementos e relações, transformação de um elemento em outro, etc. Essas mudanças que se operam internamente podem afetar um elemento ou uma determinada relação sem que se afetem a estrutura em seu conjunto. [...]. Assim, o aparecimento de uma nova estrutura compreende uma série de mudanças (aparecimento de novos elementos ou de uma relação, transformação de elemento ou de uma relação, que implicam modificações em outros elementos e relações da mesma estrutura)” (VÁZQUEZ, 2007, p. 352). Nisso consiste as leis da dialética de que tudo é uma totalidade, sempre em movimento, transformação, cujo elemento que a movimenta são as contradições internas (forças opostas), que são sempre inacabadas e na negação da negação, onde um elemento é superado, promovendo nova síntese, também inacabada, sujeita a novas transformações (GADOTTI, 2003).

o desenvolvimento das forças produtivas (trabalho, ciência, tecnologia, etc.) e influem em novas relações produtivas e sociais. São as contradições entre as classes sociais que possibilitam a ocorrência de transformações econômicas, políticas e sociais, no conjunto das sociedades. (VÁZQUEZ, 2007).

Desse modo, a realidade social e a educacional podem ser compreendidas como uma totalidade, constituída de partes, conformada por uma totalidade diversa, reafirmando que os homens atuam como totalidade que envolve suas capacidades, físicas e espirituais, como explicitado por Frigotto, a seguir:

Numa perspectiva histórica de análise, Marx e Engels, e a escola marxista, de um modo geral, concebem a realidade social como uma estrutura, uma totalidade de relações onde, em sua unidade diversa, o conjunto de relações sociais e econômicas, por serem imperativas na produção da vida material, dos seres humanos, constituem-se na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social no seu conjunto. Como, em diferentes momentos, estes autores insistem, o caráter fundamental das relações sociais de produção não confere às mesmas a definição única e isolada das determinações. As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais. O ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psíquica, cultural, política, ideológica etc.(FRIGOTTO, 2003, p.30-31).

Na perspectiva de superação das determinações econômicas, políticas, ideológicas sobre a educação, Dermeval Saviani (2005a, p.88-89) formulou, no Brasil, a pedagogia histórico-crítica, tendo por ponto de partida a compreensão crítica da educação brasileira, entendendo-a em seu “desenvolvimento histórico objetivo”, como decorrente das necessidades gestadas pelos grupos sociais que exercem o poder econômico e o poder político na sociedade brasileira. Essa compreensão crítica impele os educadores a unir-se na luta em torno da concepção de educação que forme sujeitos capazes de contribuir para a transformação da sociedade e, conseqüentemente, da educação.

Para elaborar a proposta pedagógica é preciso, portanto, conhecer a concepção de homem, de trabalho e de sociedade, concepção que orientará as finalidades da educação para o trabalho, como condição necessária para se definir o que convém ensinar, como, por que, para que e para quem se ensina. Isso requer organização, pois não deve ser feita de modo espontâneo e individualmente, por cada docente, já que a escola se constitui como instituição social, local de trabalho coletivo.

Desse modo, pressupõe a atuação dos docentes de forma coletiva, como partes de uma totalidade diversa de sujeitos que não se desagregam em partes individuais, guiados pela vontade consciente para discutir, elaborar e implementar o

projeto, cuja centralidade se fundamenta no conceito de trabalho como princípio educativo, unidade dialética entre pensamento e ação, que evidencia o conceito de práxis pedagógica política transformadora, como fundamento para atuação dos docentes.

Vasconcelos (2000, p. 170-184), aponta que no processo de elaboração do projeto político-pedagógico, relacionado ao “marco referencial”, discute-se e assume-se a concepção de homem, de sociedade. Entendemos que esse processo, traz implicações para definir a finalidade da educação. No “marco operativo”, considera-se: a “Dimensão Pedagógica- Dimensão Comunitária- Dimensão Administrativa”.

Veiga (2009, p.5), também apresenta os componentes principais que devem constituir o debate e a tomada de decisão no processo de elaboração do projeto político-pedagógico de uma instituição escolar, como as “finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação”.

Na concepção da filosofia da práxis e da pedagogia histórico-crítica, reafirmamos que o projeto pedagógico assume explicitamente uma dimensão política entendida como práxis política que, de acordo com Vázquez (2007, p.230), o “homem é sujeito e objeto dela; isto é, práxis na qual ele atua sobre si mesmo”, ou seja, o homem constitui-se na (e pela) práxis social.

A práxis política, para o autor, é denominada de “práxis social”, em razão de que essa atividade pressupõe a atuação de um grupo social ou da classe trabalhadora, tendo como finalidade transformar uma organização, ou mesmo, promover mudanças em consonância com os interesses e as finalidades estabelecidas pelos sujeitos que nela atuam, não havendo neutralidade nos projetos que são elaborados e efetivados nas escolas.

Nessa direção, o projeto político-pedagógico, cuja comunidade escolar é “sujeito e objeto dele”, ao necessitar definir uma concepção de sociedade, de homem e de educação voltada para o trabalho – ou ao assumir uma concepção que já existe, na perspectiva de uma formação que vise atender às necessidades humanas, entendendo-se que a história não está pronta nem acabada, esse projeto deve ter como horizonte uma sociedade onde os homens sejam livres<sup>4</sup>. (VÁZQUEZ, 2007).

---

<sup>4</sup> A liberdade humana é possível de se atingir apenas transformando as relações de produção capitalistas voltadas para a produção de mais-valia e, ao mesmo tempo, promovendo o “controle consciente e social da produção pelos próprios produtores livremente associados (a verdadeira autogestão) e, portanto, sua subordinação ao desenvolvimento pleno e livre dos indivíduos, ou seja, a produção, para os homens”[...]. Apenas nessas condições é que será oportunizado “tempo livre”, para que os homens possam desenvolver suas capacidades “criadoras”, no âmbito da produção “artística, social e científico, social e etc.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 397-399).

Essa concepção de sociedade pressupõe conhecer a realidade, suas possibilidades e limitações, para que sirva não só como orientação para as ações dos docentes na escola, mas também para que não se torne uma aventura, ou se transforme em impossibilidade de sua efetivação na orientação da prática pedagógica.

A concepção de homem que orienta as finalidades da educação não pode ser outra a não ser a que vincula o sujeito à práxis, a que caracteriza o homem como sujeito histórico-social. Vázquez (2007, p.407) assevera que trata-se de um sujeito que se produz no processo histórico como ser de práxis. Por essa razão, sua natureza não pode ser identificada preponderantemente como ser racional, fazendo desse fator seu atributo essencial abstraído das relações sociais, como foi inferido por Aristóteles. Ainda: a natureza humana não deve ser assinalada apenas pelas aptidões determinadas por leis naturais biológicas, as quais dizem equivocadamente caber aos docentes esperar para que desabrochem.

Desse modo, a essência humana radica na natureza social, prática (produtora) e histórica do homem. O homem é um ser que produz socialmente, e que nesse processo se produz a si mesmo. Este autoproduzir-se – como no tempo – faz dele um ser histórico. Essas três dimensões essenciais do homem são inseparáveis; cada uma implica necessariamente as demais. [...]. Desse modo análogo, a natureza produtiva, transformadora, do ser homem só se dá socialmente e com diversas formas históricas. A historicidade do homem só se dá na medida em que é um ser que produz socialmente e que, com sua produção social, produz suas próprias relações sociais, isto é, se faz a si mesmo. A história humana nada mais é do que a história da práxis do homem. (VÁZQUEZ, 2007, p.407).

Partindo dessa concepção de homem, o projeto político-pedagógico poderá assumir, em seu bojo, a concepção de trabalho, incorporando, pois, a concepção de “práxis e do homem como ser prático tem de ser dialetizada em função das mudanças decisivas que se operam, na atualidade, na própria práxis e, em particular, na práxis material produtiva e na práxis social”. (VÁZQUEZ, 2007, p.399).

Com efeito, a forma de trabalho presente nas relações produtivas e sociais poderá ser contemplada como a mais adequada para a formação dos alunos que estudam na educação profissional técnica, porque evidencia a forma mais “avançada da produção”.

Para que não se percam os referenciais analíticos, adotados salientamos as palavras de Antunes (2007, p.125-126) que explica: se na concepção de Marx o trabalho é elemento central do processo de humanização do homem, torna-se garantia de sua existência humanizada, nas relações de produção e nas relações sociais capitalista, o

trabalho se constitui como negação da existência verdadeiramente humana, do homem, à medida que se transforma em mercadoria.

A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. Esta é radical constatação de Marx: a precariedade e perversidade do indivíduo na sociedade capitalista (ANTUNES, 2007, p.126).

Sendo assim, Vázquez (2007) diz que, embora o homem seja produtor de si mesmo e das relações produtivas e sociais (particularmente o operário), ocorre a práxis reiterativa que os impede de compreender a si mesmos, além do que as relações de produção e sociais capitalistas não são percebidas como produto de suas atividades práticas, o que não quer dizer que os homens deixem ser conscientes desses fatos. Acontece apenas que a consciência se encontra imersa nessas relações.

Vázquez (2007, p.291) identifica que a “práxis reiterativa”, entendida como imitativa, manifesta-se em decorrência da divisão social e da técnica do trabalho, ocorrendo “um divórcio radical”, entre “planejamento e execução”, o que justifica a necessidade do projeto pedagógico ser efetivamente discutido com o propósito de superação da fragmentação e de atos justapostos ocasionalmente das atividades formativas desenvolvidas na Educação Profissional, segundo a qual cada indivíduo ou cada grupo pode imprimir-lhe finalidades individuais previamente traçadas como “soma de práticas” que, no todo, não se constitui como unidade nas diversidades das individualidades.

É preciso considerar que essa fragmentação ou justaposição de modo ocasional também prefigura em razão de uma gestão burocrática ou de um burocratismo, onde perdura o formalismo, quando a forma de um processo anterior é aplicada de modo mecânico a um novo processo, de modo centralizador que, segundo Vázquez (2007, p.321), “exclui todo vestígio de democracia, a disciplina consciente se torna uma disciplina de quartel e entre o partido e as massas só cabem as relações de mando e subordinação”.

Na perspectiva de Vázquez (2007, p.329) expõe-se que a participação como mediação para uma gestão democrática, incide que “o acento pesa na relação horizontal que assegure a livre circulação de idéias e alternativas políticas a todos os níveis e, com isso, a participação consciente de todos os militantes”.

Sendo assim, reafirmamos a necessidade de participação dos docentes nos processos de elaboração, de implementação e de avaliação do projeto pedagógico, onde

se discutem os pressupostos filosóficos apresentados acima, tendo em vista plasmar a relação entre teoria e prática, possibilidades da relação entre pensamento e ação.

Todavia, além desses processos, Vázquez (2007, p.360) reafirma que é necessário compreender as determinações das relações produtivas, na medida em que elas influem tanto na “contradição entre fins e resultados, assim como os conflitos entre os diferentes indivíduos”; da classe trabalhadora, determinando ações não intencionais na prática pedagógica.

Em outras palavras, para que se instaure a verdadeira democracia na escola, é preciso democratizar a sociedade inteira e transformar as relações sociais, para que se tenha uma práxis intencional comum, como partes de uma totalidade que não se desagregam em posturas individuais, pois “atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem falar em atividade; é preciso que os atos singulares se articulem ou estructurem, como elementos de um todo”. (VÁZQUEZ, 2007, p.220).

Nosso entendimento, reafirma que a participação, gesta possibilidades, das atividades dos sujeitos se unificarem em torno dos pressupostos filosóficos e das finalidades assumidas para a educação voltada para o trabalho, objetivando superar projetos nos quais, “se plasmam fins ou projetos alheios, em cuja elaboração não intervém a consciência própria”, (VÁZQUEZ 2007, p.292-293). As finalidades projetadas são impostas pela classe social dominante que detém os meios de produção em nível mundial, atendendo à lógica da globalização prevista em pactos sociais, com os agentes que dirigem o Estado brasileiro, orientando políticas para a Educação Profissional sob a ótica da concepção do capital humano.

Para se avançar a partir do movimento do real (contraditório) em vinculação orgânica com a organização dos trabalhadores, fundamentada em pesquisa realizada junto às entidades do movimento sindical<sup>5</sup>, Carvalho (2003, p.112) desenvolve um debate a respeito da participação dos trabalhadores na formulação e na implementação das políticas públicas para a Educação Profissional, aduz que essa participação dos trabalhadores supõe a consciência das entidades sobre o seu papel enquanto atores sociais.

Este princípio traduz-se, sem dúvida alguma, em um dos elementos fundamentais na definição da política referida e do nosso ponto de vista, é o que dá sentido e inteligibilidade aos demais. Ele diz respeito à consciência por parte das entidades da necessidade da elaboração

---

<sup>5</sup> Força Sindical; Organização Internacional do Trabalho; Central Única dos Trabalhadores; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

dessa política pública e qual deve ser o papel dos diferentes atores sociais. (CARVALHO, 2003, p.112).

Explicitando a assertiva acima, Carvalho (2003, p.110) indica que o “ponto de partida para uma proposta que supere a realidade existente é esta mesma realidade, ou seja, o desenvolvimento das contradições da escola atual” sendo, portanto, considerado pela autora como o único caminho para a construção de uma escola nova, voltada para a humanização do homem.

Finalmente, é preciso considerar a necessidade de valorização dos docentes, investindo-se na formação, nas condições de trabalho, em salários condignos, como já fora identificado por Guimarães e Silva (2010, p.244), a boa educação oferecida nas Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica era decorrente das “condições de trabalho docente que asseguravam uma base de qualidade, tais como plano de carreira estável para seus professores, isonomia com as universidades federais e oportunidades de aperfeiçoamento profissional”.

Em decorrência das análises desenvolvidas, acentuamos a diferença de conceituação em relação à LDBEN, sobre o conceito de projeto para a educação, em relação aos autores estudados.

Na ótica dos autores estudados, a proposta pedagógica é entendida como organização do trabalho na escola como um todo e fundamenta-se na dimensão político-pedagógica, a qual deve orientar a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, que enuncia a concepção de homem como ser histórico social de práxis do trabalho como princípio educativo que assegure a integração entre teoria e práxis, tendo como horizonte a construção de uma sociedade livre.

A pedagogia histórico-crítico se constitui como a mais adequada, porquanto não só possibilita aos docentes compreenderem de forma crítica as relações sociais que determinam as circunstâncias da educação, mas também fomenta o desenvolvimento de uma “consciência que se sabe de si mesmo”, (VÁZQUEZ, 2007, p.293). É essa pedagogia que pode rearticular a unidade entre pensamento e ação, com vistas à efetivação das transformações necessárias para atender às finalidades verdadeiramente humanas para o ensino.

Por outra lógica, a LDBEN não evidencia os pressupostos políticos do projeto pedagógico de modo heurístico. Contudo, depreende-se a concordância em torno da necessidade de construção efetiva de uma proposta político-pedagógica a ser elaborada e implementada com a participação dos sujeitos que, nela, exercem suas atividades,

dentre os quais, os docentes, que se constituem como um dos principais atores no processo educativo.

O projeto político-pedagógico para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada ao Ensino Médio, na perspectiva da filosofia da práxis, constitui-se como mediação, pois sua elaboração, organização e implementação traduz a efetivação da política pública para a educação para o trabalho, na perspectiva de uma formação crítica e transformadora.

## **1.2. Concepções de Educação na Perspectiva da Práxis**

Seguindo os pressupostos apresentados por Vázquez (2007), distinguimos a “práxis produtiva” como uma das práxis fundamentais, pois, por meio dela, o homem produz objetos de acordo com suas finalidades, utilizando meios ou instrumentos por ele produzidos, cria um mundo humanizado e, nesse processo, humaniza-se ao desenvolver suas forças físicas e espirituais.

Todavia, no transcurso da história, os homens produzem instrumentos de trabalho mais complexos modificando as relações no processo de trabalho, fragmentando o trabalho humano, quando um grupo de indivíduos passam a exercer a função de planejamento, utilizando suas faculdades mentais, enquanto os trabalhadores operam as máquinas, empregando suas capacidades físicas.

Pelos fundamentos históricos desta lógica, Vázquez (2007, p.232- 233), identifica que desenvolvem-se atividades, apenas teóricas, cuja finalidade é produzir conhecimentos, tendo como objeto “as sensações ou percepções – isto é que objetos psíquicos que só tem uma existência subjetiva – ou conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal”. Por isso, essas atividades não cumprem as características da práxis.

As atividades teóricas apenas mobilizam capacidades cognoscitivas do homem, como: “abstrair, generalizar, deduzir, sintetizar, prever, etc., que, embora exijam um substrato corpóreo e o funcionamento do sistema nervoso superior, não deixam de ser operações subjetivas, psíquicas, mesmo podendo ter manifestações objetivas”, (VÁZQUEZ, 2007, p.233).

Vásquez (2007, p.236) defende que o princípio para restabelecer a relação entre teoria e prática se realiza pela mediação da educação, cuja finalidade é o desenvolvimento das “consciências, de organização dos meios materiais e planos



concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas”. Nessa perspectiva, desenvolvem-se as atividades formativas vinculadas aos movimentos sociais da classe trabalhadora, para restabelecer a educação, a consciência crítico revolucionária.

Com efeito, segundo o autor, a unidade dialética entre teoria e prática se concretiza quando, na prática do trabalho, procuramos a compreensão desse fenômeno de natureza dual. “Sem sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas esta permanece oculta. Isto é, sua racionalidade não transparece diretamente, e sim apenas quem tem olhos para ela”. (VÁZQUEZ, 2007, p.258).

Nesse sentido, o trabalho manual é compreendido como atividade laboral e que precisa ser integrado aos conhecimentos proporcionados pelas ciências: “A ciência proporciona a chave para entender e interpretar sua própria prática experimental”. Vázquez (2007, p.258). É a ciência a fonte teórica dos conhecimentos, porque fornece as categorias para “interpretar” determinada realidade, como é o caso da Física, ou da Química, por exemplo. A economia presente no nosso dia a dia apenas poderá ser entendida, por meio do domínio acerca das categorias econômicas.

Particularmente, segundo o autor, as Ciências da Natureza e a Matemática desenvolvem-se vinculadas aos setores produtivos, no modo de produção capitalista, mas gozando de certa autonomia. O maior nível de autonomia encontra-se nas Ciências Sociais e Humanas.

A relação entre trabalho e ensino na perspectiva da relação entre teoria e prática em uma nova síntese qualitativa/quantitativa tem sua fonte nos estudos de Marx e Engels e faz eco no campo da educação profissional. De acordo com Manacorda (1991, p.22), a educação para o trabalho fundamenta-se na articulação das teses que descrevem o processo de transformação da sociedade, considerando-se tanto as questões vinculadas à superação da propriedade privada quanto os aspectos relacionados à divisão social e técnica do trabalho.

Ao refletir sobre o trabalho, Marx e Engels criticam a separação do intelectual e o manual. Em linhas gerais, diz-se que o trabalho intelectual categoriza-se pelas atividades que sugerem reflexão, enquanto o trabalho manual caracteriza-se pela execução. Este último retrata o trabalho ou atividade desenvolvida pelos operários e que, em tese, exige apenas o exercício de “uma habilidade”, acarretando para o homem uma percepção unilateral da realidade, já que desenvolve apenas uma parte de suas capacidades, ou seja, a dimensão física ou espiritual. (MANACORDA, 1991).

A defesa da relação entre trabalho e ensino, para Marx e Engels, também visa ao “desenvolvimento das forças produtivas”, mas, sobretudo à formação onilateral<sup>6</sup> dos jovens, por meio uma formação integral, recuperando o pleno desenvolvimento de todas as capacidades humanas, em consonância com a concepção de homem e sociedade. (MANACORDA, 1991, p. 22).

Explica, ainda, Manacorda (1991, p.21) que a tese inicial de Marx, aportada no Manifesto do Partido Comunista refere-se ao processo de democratização do ensino, defendendo o ensino público, gratuito, a união entre ensino e trabalho produtivo remunerado, cuja efetivação plena ocorrerá após a conquista do poder político, conjugando as finalidades da educação com as finalidades da sociedade e assumindo o trabalho como princípio educativo, enquanto estratégia formativa para o desenvolvimento integral dos jovens. Exclui, entretanto que essa relação se dê na fábrica capitalista.

Já nas Instruções aos Delegados, no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra (1866), e no O Capital, segundo Manacorda (1991, p.26-27), Marx, apresenta os princípios organizativos e o “conteúdo pedagógico do ensino socialista”. Ensino intelectual, educação física e o ensino tecnológico para todas as crianças de 9 a 14 anos, os quais deveriam ser efetivados gradualmente.

Analisando o conteúdo pedagógico, Manacorda (1991, p.27) explicita que o ensino intelectual se consubstanciava por meio do ensino das letras, das artes e da história, que se realizaria na vida. O tecnológico relacionando teoria e prática, sendo esta sua proposta pedagógica central.

[...] o ensino tecnológico não absorve nem substitui a formação intelectual. Esta última por sua vez, não acha especificações nesse contexto como coisa que possa, num certo sentido, ser concebida mais ou menos segundo módulos tradicionais; ao passo que o ensino tecnológico aparece especificado com a indicação do seu aspecto teórico (mas não substantivo de toda formação intelectual) e prático, um e outro abrangendo *onilateralmente* os fundamentos de todos os processos de produção e os práticos *de todos* os processos de produção e os aspectos práticos de *todos* os ofícios. (MANACORDA, 1991, p.27, *grifo do autor*).

A função da escola se realizaria de modo integrado à fábrica. O ensino tecnológico propunha em seus objetivos que os alunos se apropriassem dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade, no sistema produtivo,

---

<sup>6</sup> “Apropriação individual (no sentido já visto) de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes significa, enfim, a absoluta exteriorização das faculdades criativas do homem, sem outro pressuposto que o precedente desenvolvimento histórico”. (MANACORDA, 1991, p. 84).

desenvolvendo “capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isto corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano”. (MANACORDA, 1991, p.95).

Vale ressaltar que, para Manacorda (1991, p.31-32), o conceito usado por Marx de modo mais freqüentemente é o de ensino tecnológico, conceito vinculado ao “progresso da tecnologia enquanto aplicação das ciências à produção”. Por sua vez, Manacorda (1991) compreende que o termo “politecnicia” implicaria a noção de várias formas de trabalho, enquanto “tecnologia” significaria o ensino teórico e prático, como expressão de uma formação em sua totalidade e/ou onilateralidade. Conseqüentemente, para Manacorda, decorrem as seguintes exigências para a escola, a partir desse conceito.

Isso significa que a escola não pode deixar de se configurar como processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência, sua capacidade de domínio sobre a natureza, um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção. (MANACORDA, 1991, p.65).

Lombardi (2005, p.20, *grifo do autor*) explica que a educação proposta por Marx e Engels elege como fundamento a “centralidade dialética do trabalho como princípio educativo e que resulta na proposta de uma educação *onmilateral*”. Mas, especificamente, o autor diz que a finalidade da educação é proporcionar a compreensão do processo produtivo em sua dimensão de totalidade.

Carvalho (2003, p.131) explicita as implicações do conceito de ensino politécnico, em Marx.

Para Marx, apenas o ensino politécnico seria capaz de caminhar nessa direção de educação integral, pois ao mesmo tempo em que ele contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo entre socialização crescente e apropriação privada, ele contribuiria também para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, desenvolvendo a criatividade e habilitando-o a assumir a direção da transformação social (CARVALHO, 2003, p.131).

Suchodolski (1966, p.249) declara que Marx criticou a pedagogia burguesa, que, segundo ele, parte do princípio de que a “consciência poderia e deveria se desenvolver à margem das relações concretas de vida do indivíduo, de seu trabalho e de

sua situação na produção e na sociedade”. Nesse sentido, criticou o método de transmissão dos “conceitos e representações”.

Dito de outro modo pelo autor (1966, p.250), Marx opõe-se tanto às pedagogias que concebem o ensino como atividade voltada para formação de uma consciência “apriorística”, quanto às pedagogias fundamentadas em teorias empiristas e biológicas do desenvolvimento espontâneo da consciência, pois ambas apóiam-se na idéia da consciência dos sujeitos automatizadas das relações sociais, cujo objetivo é o de reproduzir e produzir as relações capitalistas.

Gramsci (1995, p.136) tributou para a análise e luta na história da educação no Brasil, o conceito de escola unitária, entendida como sistema de ensino único que representaria as escolas de nível elementar (fundamental e médio), na perspectiva de superação da dualidade do ensino na Itália, na época de Gentili (1923) e das relações produtivas no contexto do taylorismo-fordismo, que determinava a existência de dois tipos de escolas: as escolas de cultura geral, (baseadas no princípio pedagógico tradicional) e as denominadas de escolas profissionalizantes.

O autor tece crítica às diversas escolas particulares especializadas em preparar para o trabalho imediato, para satisfazer “interesses práticos”, atendendo às necessidades dos diversos “ramos profissionais”, demandado pelas indústrias, freqüentadas pelos jovens da classe trabalhadora, baseadas no ensino apenas de habilidades manuais, para formar operários.

Gramsci (1995, p.136) - ao criticar ambas as escolas, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista pedagógico - destaca aspectos positivos e negativos. Dessa forma, este teórico não nega a necessidade de uma proposta pedagógica compatível com o desenvolvimento da fábrica moderna. Na verdade, o que o autor critica é a dualidade da escola que reproduz a divisão social e técnica do trabalho, como se ilustra a seguir:

A escola tradicional era oligárquica, pois destinava-se à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigentes: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência de formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva e instrumental. (GRAMSCI, 1995, p.136).

A partir desse posicionamento, Gramsci (1995, p.136) propõe a concepção de escola unitária, como escola que procura abolir modos distintos de ensino, na perspectiva

de criação e de manutenção de um único modelo de escola para todos os jovens, preparando-os para a continuidade dos estudos, até atingirem a escola “profissional”.

A argumentação de Gramsci orienta para a defesa de que todo jovem se reconheça “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Objetivamente, o autor defende a existência de uma escola que integre teoria e prática. Desse modo caracteriza a organização da escola unitária:

Escola única inicial de cultura geral humanística, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1995, p.118).

Analisando o pensamento de Gramsci, Carvalho (2003, p.133) explica o que seria a escola unitária em termos de formação dos jovens:

Observa-se nessa colocação, o eixo fundamental da proposta gramsciana, isto é, a reivindicação de uma escola elementar-média que proporcionasse à criança e ao jovem, um desenvolvimento amplo e harmonioso, multilateral: com uma sólida formação cultural geral, humanista, formativa e que se integre a capacidade de trabalhar tecnicamente, com o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (CARVALHO, 2003, p.133).

A fase que possivelmente corresponderia ao ensino médio, segundo Gramsci (1995, p.124), seria constituída e “organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autonomia intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização”. A especialização se daria em uma universidade, ou por meio de estudos voltados para o trabalho produtivo.

Para desenvolver a autonomia intelectual e moral do aluno, no nível médio, do ponto de vista pedagógico-didático, o ensino deveria ter por base o método dialético na perspectiva de domínio do método que, por sua vez, possibilitaria a apreensão dos conceitos das ciências naturais e da filosofia da práxis, das normas da linguagem, como condição para os jovens constituir-se como cidadãos.

Estes aspectos, quando postos em prática, podem consolidar a realidade de uma escola criadora que se caracteriza pela direção e pela ação do professor no processo de ensino, para que os alunos se apropriem dos conceitos inerentes às ciências naturais, à filosofia da práxis para o desenvolvimento de uma consciência intencional, tendo em vista transformar as relações sociais e produtivas, cuja mediação do processo

de ensino-aprendizagem se daria pelo domínio do método científico, como explica o autor, nas linhas seguintes:

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática:[...]. esta deve ser uma escola criadora. [...]. Assim, escola criadora não significa escola de 'inventores e descobridores'; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, [...]. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase de maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 1995, p.124-125).

Essa escola assume, pois, o trabalho como princípio educativo, na perspectiva de Manacorda (1991, p.135): o “trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx”. Desse modo, o “trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método”.

Para Gramsci (1995, p.125), a escola unitária demandaria a exigência do “início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”.

Portanto, os conceitos de escola unitária, o trabalho como princípio educativo, o ensino tecnológico/politécnico, a formação humana e a relação entre teoria e prática são os itens que estão na pauta da discussão da educação em nível médio defendidos pelos agentes educacionais que atuam na sociedade brasileira.

### **1.3 Políticas Para a Educação Profissional no Brasil: Implicações para a relação entre Teoria e Prática**

Adentramos as discussões sobre as políticas educacionais no Brasil, visando identificar concepções, finalidades e as implicações para a relação entre teoria e prática na ação pedagógica, sem exaurir a discussão que esse processo exige, cujos pressupostos foram apresentados na seção anterior.

Enfatizamos o período histórico da década de 1990, na medida em que este contexto demarca, no nosso entender, as concepções de Educação Profissional no Brasil. Para tanto, foi preciso voltar à história que os sujeitos históricos construíram, fazendo uma cisão a partir de 1970, também para que não se percam os referenciais teóricos e a práxis política e pedagógica dos educadores que clamam por uma sociedade verdadeiramente humana e, portanto, uma educação que vise à formação humana.

Ressaltamos que a materialidade das relações de produção e das relações sociais, no período histórico de 1970, é permeada pelo taylorismo “ciência da divisão do trabalho” e pelo fordismo “ciência da produção em série”, que fundamentam a divisão social e técnica do trabalho. (JANTSCH e BIANCHETTI, 2008, p.196).

Cabe explicitar que no contexto, da divisão social e técnica do trabalho a educação, resulta em sistemas de ensino dualistas no âmbito das políticas educacionais<sup>7</sup>, fragmentando a teoria da prática, ofertando formação científica propedêutica para a classe dirigente e formação profissional para a classe trabalhadora (KUENZER, 2005).

Do ponto de vista pedagógico, é importante situar que essas relações sociais corroboram para a consolidação oficial, nos anos de 1970, da pedagogia tecnicista, nas políticas educacionais no Brasil, as quais se fundamentaram no pressuposto da neutralidade das ciências e nos “princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Esta pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo

---

<sup>7</sup> “Até então se mantém a separação entre ‘educação’ e ‘formação profissional’ como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados, e de um sistema privado de qualificação para trabalhadores”. (KUENZER, 1991, p. 14-15).

objetivo e operacional” (SAVIANI, 2008a, p.10). Por sua vez, procura minimizar as atividades subjetivas, para assegurar a eficiência.

Nessa direção, a análise de Frigotto (2003, p. 55), demonstra que a partir dos anos de 1960, a educação se baseia em fundamentos econômicos e tecnicistas que fora difundido pela “teoria do capital humano que submetem o conjunto dos processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional”.

Kuenzer (1997, p.14-16), argumenta que a Lei nº 5.692/71 apresentava a perspectiva de superação da dualidade do ensino. Este sistema não implicou na concepção de escola unitária, pois tinha como objetivo atender às necessidades do mercado, não sendo as necessidades verdadeiramente humanas para o domínio das ciências e das tecnologias de forma crítica.

É importante salientar que, de acordo com Kuenzer (2001, p.16-17), a Lei nº 5.692/71 regulamentava que a finalidade geral para o ensino de 1º e 2º graus (Art. 1º) propiciava aos alunos uma formação “necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Sendo assim, para Kuenzer (2001, p.17-18), a educação para o trabalho se insere tanto no 1º quanto no 2º Graus. Em nível de 2º Grau, fixava como objetivo a habilitação profissional, para atender às demandas do mercado de trabalho em cada região. Essas habilitações, em nível médio, eram 52. Em nível auxiliar, eram 78 habilitações, perfazendo um total de 130 cursos ou habilitações, exauridas pelo Parecer 45/72, do Conselho Nacional de Educação. Eis a expressão da fragmentação das profissionais numa sociedade marcada pela divisão social e técnica do trabalho.

Sobre os propósitos da Lei nº. 5.692/71 Frigotto et.al.(2005, p.33) ressaltam também a finalidade de conter a entrada de jovens nas universidades, embora o discurso fosse “evitar a ‘frustração de jovens’”, que não conseguiam ingressar no Ensino Superior. Daí, o caráter de terminalidade. No que se refere à formação profissional, os autores constata a valorização da Educação Profissional Técnica, na perspectiva de atender as demandas políticas como expõem os autores.

Mas, já a partir de 1964 e especificamente no período do chamado ‘milagre econômico’ (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores produtivos, a regulamentação da profissão de técnico de nível médio, em 1968, configurou o seu papel político como porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e a escalação superior, como representante dos que



controlam o poder político e econômico (FRIGOTTO, et. al. 2005, p.32-33).

Conseqüentemente, para Kuenzer (2001, p.22), os currículos no Ensino Médio, para atender as habilitações profissionais, possuíam várias disciplinas terminavam por “reproduzir em grande parte os currículos anteriores do curso científico, na parte do núcleo comum, ao qual se somam, sem se integrar, disciplinas de formação especial sob a forma de fragmentos que não guardam organicidade entre si”. Nessa concepção de organização curricular, para a autora “A suposta integração entre teoria, geral e específica, e trabalho far-se-ia no estágio, como momento posterior ao processo de aprendizagem, e descolado deste, em que a síntese far-se-ia automaticamente”.

Ramos (2010, p.44) na mesma direção argumenta que, no ensino médio técnico, em nível médio, sob a égide da Lei nº. 5.692/1971, o currículo priorizava a formação profissional em detrimento da formação geral, particularmente no ensino industrial, no qual os conteúdos da área de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas e da área de conhecimento das Linguagens não eram considerados como conhecimentos necessários para a formação dos alunos.

Expressa, por sua vez, a hierarquização das disciplinas como objetivação das necessidades evidenciadas pelo mercado e pelas relações sociais. Por essa organização curricular, os alunos não podem assimilar conceitos que o permitam compreender as relações sociais como mediação para que possam intervir criticamente, como sujeitos de práxis política.

Desse modo, essa proposta pedagógica não toma o trabalho enquanto princípio educativo. Ao contrário, o trabalho é pura mercadoria. Não integra o desenvolvimento das capacidades cognitivas próprias para a apropriação dos conhecimentos teóricos e das habilidades e técnicas para o exercício do trabalho consciente. Trata-se de uma proposta educacional que privilegia a prática em detrimento da teoria, as ciências sociais e humanas insere-se no currículo para formar os alunos como personalidades morais, para reprodução e manutenção das relações produtivas e sociais, para adaptar os alunos ao mercado de trabalho, tal é nossa análise quando identificamos a força da disciplina OSPB, no contexto histórico brasileiro, permeado pela luta de classes, na década de 1970.

Considerando a presença no ensino da pedagogia tradicional e da tecnicista Saviani (2008a, p.11) argúi que a primeira, na prática pedagógica, o sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem é o professor responsável pela transmissão dos

conhecimentos aos alunos considerados como sujeitos passivos. A ênfase do ensino recai na teoria.

Na pedagogia tecnicista, a centralidade não incide mais no professor, nem no aluno. Ela se localiza nos meios e instrumentos de ensino. Professor e alunos passam a ser considerados como “executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. (SAVIANI, 2008a, p.11).

Por essa concepção, a primazia do ensino se situa na técnica do saber operativo, para usar os instrumentos de trabalhos, em detrimento da teoria. O autor aponta o cruzamento dessas pedagogias e suas implicações para o trabalho pedagógico e para o sistema educacional.

Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2008a, p.12).

Nesse contexto, as Escolas Técnicas Federais, de acordo com Kuenzer (1997, p. 19), não alteraram sua formação, diferente das outras escolas públicas de Ensino Médio que não reuniam condições materiais nem contavam com professores “qualificados” para promover a relação entre teoria e prática.

Moura (2010, p.69) compartilha da análise, dizendo que, nas Escolas Técnicas Federais, devido as condições materiais e humanas, “na maioria dos casos, não mantiveram seus currículos nos limites restritos de instrumentalidade para o mundo do trabalho, estabelecidos pela Lei nº. 5.692/71”. Ressalta o autor que os técnicos formados nestas instituições, além se conseguirem empregos, chegaram a ultrapassar a barreira do vestibular e a prosseguir nos estudos.

Partindo da realidade brasileira e do desenvolvimento contemporâneo, sobretudo da crítica à dualidade do ensino, Saviani (2007a, p.159), adotando como base teórica a pedagogia histórico-crítica, apresenta um esboço para o “sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira”, adequando os conceitos de Gramsci e de Marx e Engels, em nível de educação básica, compreendendo o ensino fundamental e médio.

Saviani (2007a, p.160) considera que “O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina”. Em nível médio, a finalidade da escola é de recuperar a relação entre teoria (ciências) e a prática do trabalho.

Para o autor, o ensino médio - enquanto escola unitária - fundamenta-se no conceito de ensino politécnico, tendo o trabalho como princípio educativo. Substancialmente, Saviani defende essa concepção com o objetivo de superar a dualidade na educação brasileira e as finalidades de um ensino que se vincula diretamente aos interesses imediatos do mercado de trabalho.

O ensino politécnico visa propiciar ao aluno a compreensão do processo produtivo em sua dimensão de totalidade, como diz Saviani (2005b, p.234), “pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens”. Sendo assim, Saviani (2005b, p.235) explica que a finalidade do ensino politécnico é “explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção”. Desse modo, o ensino não formaria o aluno para uma profissão específica, mas propõe a relação da prática do trabalho com os conhecimentos provenientes das ciências, cujas atividades de ensino-aprendizagem se realizariam em oficinas como forma de assegurar a relação entre teoria e prática.

Ramos (2010, p.44) acrescenta que o ensino politécnico deveria ter como finalidade “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não mero adestramento em técnicas produtivas”. Formando politécnicos, e não técnicos especialistas em uma única habilitação, mas nas modalidades essenciais de trabalho que fundamentam as diversas técnicas, presentes no processo produtivo. Com efeito, possibilitaria a formação humana.

A concepção de ensino politécnico e escola unitária foi amplamente discutida no Brasil, a partir da década de 1980, com o processo de “redemocratização” do país, após o período de ditadura militar, pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação, Pública, Laica e Gratuita e por ocasião da elaboração, da discussão e da votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando o Fórum passou a denominar-se Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, que objetivava a construção de um sistema nacional de educação.

Esse movimento de luta, organizada por educadores, cientistas, educandos e movimentos sociais, por meio de suas entidades, no que se refere ao ensino médio, partia da análise crítica de sua concepção e finalidade que fundamentava a Lei nº 5.692/1971.

O projeto apresentado pelo Deputado Federal Octávio Elísio introduziu mais um conceito ao projeto original. Como diz Otávio Elísio (1991, p. 31), em seu projeto, apresentado em 1988, assumia “o compromisso com a formação politécnica e, por outro lado[...], define duas modalidades de ensino de 2º Grau: a formação geral e a formação profissionalizante”. O ensino profissional, de acordo com o Otávio Elísio (1991), procuraria resgatar a Escola Normal, para a formação de professores, em nível de 2º grau.

Frigotto et.al.(2005, p. 36) informa que o projeto substitutivo do Deputado Federal Jorge Hage, caminhava na direção da afirmação do ensino médio unitário, mas, por meio de acréscimo na carga horária, favorecendo a formação profissional. Ficando definidas as modalidades: Normal e Técnica, que poderiam ser ofertadas pelas instituições de educação do país. Os autores demonstram como fora estabelecida a relação entre ensino médio e educação profissional, pela mediação da noção de integralidade.

[...] assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional. (BRASIL, 1989, art. 53 apud FRIGOTTO, et.al. 2005, p. 43).

Ramos (2010, p.46) explicita essa discussão dizendo que os projetos originais para a LDB, apresentados pelo movimento social, procuravam afirmar “a função formativa da educação”, propondo que o ensino médio fosse considerado como etapa final da Educação Básica. Desse modo, deveria estruturar-se a partir de carga horária de “pelo menos, 2.400 horas”, podendo esta ser ampliada para formar os alunos para o exercício de profissões técnicas<sup>8</sup>.

Kuenzer (2001, p.84) esclarece que o que se pretendia com o projeto de LDB do deputado Jorge Hage era que as escolas propedêuticas incluíssem em seus currículos “conteúdos científico-tecnológicos e sócio-históricos”, e as escolas e instituições de “educação tecnológica passassem a incorporar mais conteúdos científicos não só os instrumentais, mas também os sócio-históricos”.

---

<sup>8</sup> “A modalidade técnica se destinaria a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar no processo produtivo e na prestação de serviços à população. Nesse caso o currículo deveria abranger, além da formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que seriam definidas pelos sistemas de ensino. A duração mínima desses cursos seria de quatro anos, totalizando uma carga horária global de 3.200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio curricular” (FRIGOTTO, et. al. 2005, p. 43).

No movimento impulsionado pela contradição entre às forças sociais que lutavam pela hegemonia da concepção de educação no Brasil, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 como ponto de partida para as reformas na educação profissional para adequá-la aos interesses do mercado de trabalho.

A nova reforma na educação brasileira começou a partir de 1990. Frigotto (1996, p. 78, *grifos do autor*) explica que ela articula-se com a recomposição do país no quadro do capitalismo mundial “no plano sócio-econômico, o ajustamento de nossas sociedades à *globalização* excludente; no plano cultural, ideológico e ético-político a *naturalização da exclusão*”. Ressalta o autor que o mercado torna-se o mecanismo que regula as “relações sociais”, e, explica o significado e a lógica de funcionamento da sociedade capitalista:

O primeiro aspecto a demarcar é que capitalista é aquela sociedade cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital. Não são, portanto, as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis iminentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. (FRIGOTTO, 1996, p. 79).

As mudanças nos setores produtivos são denominadas de reestruturação produtiva e fizeram com que as agências multilaterais, como o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para os Países da América Latina e Caribe<sup>9</sup>. (CEPAL) intensificassem suas intervenções nos países da América Latina e do Caribe, a fim de promover os ajustes necessários demandados pelos países capitalistas centrais, particularmente os ajustes pontuados no âmbito da educação que passa a necessitar de um trabalhador polivalente (CUNHA, 2000b); (ROMERO, 2002).

Do posto de vista do Estado Neoliberal, ou Estado Mínimo (superestrutura), as estratégias alicerçadas pelos organismos internacionais no Brasil com apoio do governo brasileiro, nesse período do presidente Fernando Henrique Cardoso, implementaram o processo de privatização das empresas nacionais, da educação e a difusão de ideologias - dentre estas, a noção de “empregabilidade” que, segundo Gentili

---

<sup>9</sup> “As políticas desse Baco dirigidas para toda a América Latina e Caribe aparecem nas deliberações da IV Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, 1990; da reunião dos Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (Quito, 1991); da reunião de Ministros da Economia, convocada pela Cepal (Santiago, 1992)”. (ROMERO, 2002, p. 93-94).

(2005, p. 48), é proveniente da nova teoria do capital humano. Desse modo o autor explica a função da noção de empregabilidade:

Nesse sentido, a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, mas acaba com o nexo que se estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos a vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). As economias podem crescer e conviver como uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico [...]. (GENTILI, 2005, p.53-54).

Com a mesma compreensão, Romero (2002, p.98-99), explica que a educação foi tomada como estratégia para tratar do problema da pobreza, sem mudanças na forma adotada para o crescimento da economia e sem alterar a concentração da renda. Para o autor, a educação se fundamenta no “conceito de capital humano, entendido como a acumulação de conhecimento e aptidões, se relaciona com o critério de produtividade do fator trabalho”.

Frigotto (1996, p.89) argumenta dizendo que o Banco Mundial tornou-se filósofo da educação prescrevendo os valores, os conhecimentos, a concepção das políticas educacionais para o Brasil e o conjunto de países que deveriam se ajustar ao processo de globalização.

Essa filosofia é o pragmatismo<sup>10</sup>, em seu viés esboçado na nova teoria do Capital Humano que, para Frigotto (2003, p.202, *grifos do autor*), “No plano teórico-metodológico, a ótica economicista e sociologista daquela teoria é alargada pela tese da

---

<sup>10</sup> “Seu praticismo manifesta-se, sobretudo, em sua concepção de verdade; do fato de nosso conhecimento estar vinculado a necessidades práticas, o pragmatismo deduz que o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscitiva de uma realidade, ainda que só possamos conhecer essa realidade – produzi-la idealmente- em nosso trato e prático com ela”. (VÁZQUEZ, 2007, p. 241).

*sociedade do conhecimento*". A Teoria do Capital Humano deriva-se da epistemologia baseada na neutralidade do conhecimento<sup>11</sup>.

Nessa conjuntura, além da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Profissional foi normatizada pelo Decreto nº 2.208/97, do qual decorreu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nível técnico -, Resolução nº 04/99, em acordo com o Parecer CNE-CEB nº16/1999 que fora "instrumentalizadas o Plano Nacional de Educação (PNE)". (ROMERO, 2002, p. 95).

Ainda Romero (2002, p. 102), acrescenta que esta reforma objetivava a "modernização do ensino profissional no país, de maneira que este possa acompanhar o avanço tecnológico e atender as demandas do mercado de trabalho, as quais exigem flexibilidade, qualidade e produtividade".

Dessa forma, o conceito-chave de interpretação e ação dos agentes externos e internos à política educacional, como também, explica Frigotto (2003, p.148), é a polivalência e a flexibilidade, dentre outras categorias, para assegurar a produtividade e a competitividade. Vejamos como a flexibilidade se apresenta na educação profissional.

Conforme Cunha (2000b, p.51), emerge o conceito de setorização, explicitado como: "A setorização consiste na fragmentação das iniciativas de educação técnico-profissional conforme cada setor da economia, determinada pelas frações do mercado de trabalho". Sendo assim, tais foram os objetivos inerentes ao Decreto nº 2.208/1997, que configurou a organização da Educação Profissional, como um sistema flexibilizado em três níveis: o básico: voltado para a aprendizagem, por meio de cursos rápidos; o nível técnico e o tecnológico. O ensino técnico passou a ser organizado independente do ensino médio sem conexão interna com o ensino médio.

Nesse sentido, Cunha (2000b, p.56) recupera o conceito de "os cursos chamados integrados, que ofereciam num mesmo currículo a educação geral de nível médio e a educação técnico-profissional, foram literalmente proibidos". Apenas como diz o autor, foram tolerados nas escolas agrotécnicas.

Salientamos os estudos de Guimarães e Silva (2010, p.244) que apresentam um balanço crítico sobre a política educacional para a Educação Profissional, explicando que o Banco Internacional Para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BID) constatou,

---

<sup>11</sup> Frigotto (1984, p. 50-51), explica que a "concepção do capital humano" fundamenta-se na concepção de que o treinamento na educação favorece o desenvolvimento econômico do país, incidindo no aumento da renda dos indivíduos. Nesse sentido, o aumento das condições de melhoria da vida de cada indivíduo torna-se decisão pessoal. "Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também. (Aqui reside, como veremos adiante, o âmago da ideologia burguesa que justifica e mascara a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista)".

através de estudos sobre a Educação Profissional<sup>12</sup>, que o ensino oferecido nas Escolas Técnicas Federais e nos Centros Federais de Educação Tecnológica possuíam qualidade, em detrimento do ensino praticado nas escolas estaduais, municipais e privadas.

Conseqüentemente, segundo os autores, essa condição de desenvolvimento do ensino demandava recursos financeiros considerados incompatíveis com as possibilidades do BIRD. Desse modo, o Banco considerou que o modelo de ensino para a Educação Profissional da rede federal seria igual ao desenvolvido pelo Sistema S<sup>13</sup>, por apresentar uma estrutura flexível facilitando realizar as adaptações em função das necessidades postas pela produção.

As proposições do Banco Mundial foram, então, assumidas em sua plenitude pelo Ministério da Educação<sup>14</sup>, como explicam os autores, a seguir:.

Dentre as quatro ações básicas recomendadas pelo documento do MEC, uma se refere especificamente à rede federal de educação profissional e tecnológica: *redefinir a estratégia da gestão da rede federal de educação tecnológica* para: a) separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica; b) dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho; c) promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas; d) progressivamente, encontrar formas jurídicas e apropriadas para o financiamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFETS e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para financiamento e gestão e; e) estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho (MEC, 1995, p.22, *apud* GUIMARÃES e SILVA, 2010, p.245, *grifos dos autores*).

A intervenção de agentes externos associados a agentes internos no Brasil orientando a Educação Profissional, particularmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica, resultou no extinto Decreto nº 2.208/1997, que coibiu a matrícula única existente em um mesmo curso de nível médio, ofertado historicamente nestes Centros.

Assim, a proposta fragmentou, nos currículos, as disciplinas científicas das tecnológicas, flexibilizando a relação entre teoria e prática, ou seja, a prática sem teoria ou com pouca teoria. Os cursos de nível básico eram, pois, voltados para a qualificação e

---

<sup>12</sup> Guimarães e Silva (2009, p.244), referem-se aos estudos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA-1993), que foi financiada pelas Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Programa de Gerenciamento do Setor Público (GESEP).

<sup>13</sup> SENAI-SESI-SENAC-SENAR-SENAE-SEST-SEBRAE e SESCOOP.

<sup>14</sup> Documento planejamento Político-Estratégico (1995/1998).



para a requalificação, eram de curta duração e sem teoria. Os cursos técnicos em nível médio eram oferecidos nas formas de concomitâncias, com teoria e prática fragmentadas, contraditoriamente aos pressupostos do ensino politécnico e/ou tecnológico e às demandas das empresas flexíveis.

Nessa direção, Romero (2002, p.103), pronunciando-se, em relação a posição da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED-1997), diz que, do ponto de vista pedagógico, os conteúdos ensinados de modo fragmentado, ofertados por diversas escolas, implicou que os alunos, individualmente, devessem efetuar a desejada integração entre teoria e prática. Esses conteúdos eram ofertados em módulos.

Machado (2000, p.85-86) explica que “os módulos são unidades temáticas autônomas, com caráter de terminalidade, sancionáveis por exames e certificados, podendo ser acumulados para fins de obtenção de diplomas”. Reconhece a autora, positivamente nessa forma de organização curricular. Todavia, Machado ainda esclarece que essa positividade “dependendo da maneira como é conduzida, pode reforçar a seletividade social, pois as pessoas não têm o mesmo poder de capitalização dos recursos educacionais disponíveis”.

A prevalência conceitual da Educação Profissional pública em nível médio é a formação de trabalhadores polivalentes. Sendo assim, Kuenzer (2005, p.86) estabelece a diferença entre o ensino polivalente e o politécnico, destacando seus princípios pedagógicos e políticos. “Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar as novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade”. Dito de outra forma pela autora:

Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a totalidade. (KUENZER, 2005, p, 86).

Tratando da politecnicidade, Kuenzer (2005, p.86) explica que esse paradigma educacional permite a apropriação ou o “domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica”, pois demanda o desenvolvimento do pensamento abstrato, crítico e autonomia intelectual.

Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos

para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. (KUENZER, 2005, p.86-87).

Apresentamos, uma síntese sobre as diferenças epistemológicas e pedagógicas entre o conceito de polivalência e de politecnicidade sustentado por Machado (2009, p.19-23):

<b>POLIVALÊNCIA</b>	<b>POLITECNIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão e uso da ciência de modo cientificista: neutralidade e objetividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão teórico-prática dos fundamentos do processo de produção das ciências contemporâneas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conhecimento fica submetido ao trato utilitário, à mera instrumentação;</li> <li>• O trabalhador segue regras que são definidas por outros agentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão dos conceitos, princípios e leis científicas, relacionados aos princípios tecnológicos (utilização das ciências na produção de: materiais, métodos e instrumentos de trabalho), da forma como o trabalho é organizado, da gestão do trabalho, da sociedade em todos os espaços sociais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As habilidades e hábitos demandam: a transferência dinâmica de conhecimentos, experiências para diversas situações de trabalho;</li> <li>• Saber manejar os instrumentos principais requeridos em diversas atividades; trabalhar em equipes, que exige preparo em termos de organização pessoal e domínio de vários tipos de comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requer as habilidades e hábitos presentes na polivalência, mas associada ao aumento da capacidade de pensar e agir de modo reflexivo, para identificar e solucionar problemas, como manifestação da objetivação, das atividades humanas;</li> <li>• Requer habilidades genéricas que possibilite a transferência de conhecimentos e experiências, possibilitando o entendimento de cada parte, para atingir a visão de totalidade da produção.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demanda atividades mais criativas, que reprodutivas;</li> <li>• Trabalho cognitivo teórico, em maior nível, do que o trabalho físico -, comparando-se ao trabalho realizado no taylorismo-fordismo.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demanda comportamentos tipificados como: estar sempre aberto as mudanças que ocorrem na produção, de modo que possa se adaptar a elas;</li> <li>• Lidar com diversas regras e normas;</li> <li>• Ser curioso, abertura para novas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deve ser incorporado, aos comportamentos demandados pela polivalência, o desenvolvimento de capacidades de análise crítica que possibilite aos sujeitos compreenderem as determinações de caráter</li> </ul>

aprendizagens, ter iniciativa, atenção e responsabilidade.	econômico, político, social de suas atividades; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Requer autonomia para avaliar as implicações das intervenções que realizam;</li> <li>• Criatividade para tratar com as contradições que emergem das situações sociais enfrentadas;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O saber polivalente está em dependência da educação básica, sem necessidade de transformações gerais na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O saber politécnico, exige reestruturações no ensino básico, na formação dos alunos;</li> <li>• Enfrentamento com a profissionalização demarcada pelos interesses do mercado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pressupõe a aquisição de conhecimentos teóricos em maior nível que o físico, mas se circunscreve numa formação útil as demandas da produção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “pressupõe a plena expansão do indivíduo e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização”.</li> </ul>

Fonte: Adaptação: Machado (2009, p. 19-23).

Essa síntese evidencia que a concepção de ensino politécnico, requer condições objetivas e subjetivas para seu pleno desenvolvimento, infraestrutura adequada, na escola, formação de professores, enfrentamento com a profissionalização vinculada aos interesses do mercado. Demanda uma formação que possibilite a compreensão teórico-prática dos fundamentos do processo de produção das ciências contemporâneas, análise crítica que possibilitem aos sujeitos compreenderem as determinações de caráter econômico, político, social de suas atividades. “pressupõe a plena expansão do indivíduo e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização”. (MACHADO, 2009, p. 19-23).

Desse modo o projeto político pedagógico deverá ser expressão objetiva da consciência da comunidade escolar que garanta sua efetivação sustentada na filosofia na práxis. Demanda transformações estruturais da sociedade brasileira na perspectiva da práxis revolucionária. (VÁZQUEZ, 2007).

Por outro lado revela que o avanço das forças produtivas demanda uma formação polivalente que implica na relação dos conhecimentos teóricos e práticos, habilidades e comportamentos mais amplos -, comparando-se a formação requerida no taylorismo-fordismo, mas estes conhecimentos ficam submetido ao trato utilitário, se circunscreve como demanda do capitalismo. (MACHADO, 2009).

## **CAPÍTULO II**

### **PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO**

A partir dos conceitos e do contexto histórico, esboçados no capítulo anterior, procuramos identificar como estão objetivados na proposta pedagógica para a Educação Profissional de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio que, no movimento histórico real e contraditório, visam plasmar a relação entre teoria e prática.

Para tanto, organizamos as análises em três partes: a primeira parte examina a proposta pedagógica para a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio: concepções e finalidades; a segunda parte focaliza o currículo integrado: e a terceira parte traça um esboço histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia desde a Escola de Aprendiz em Artífices.

#### **2.1. A Proposta Pedagógica Para a Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio: Concepções e Finalidades**

A Educação Profissional pode ser entendida como formação que se realiza em uma instituição de ensino. Profissão, por sua vez, é definida como formas concretas de trabalho exercidas por grupos sociais, de acordo com a visão de Manfredi (2002, p.39)

que assevera que as profissões, em virtude de seu caráter histórico, transformam-se com as mudanças que ocorrem no desenvolvimento dos processos produtivos, ampliando-se para além dos setores de bens e serviços, incluindo o trabalho autônomo.

Com base nos argumentos de Carvalho (2003, p.121), pode-se depreender que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio objetiva assegurar a integração entre formação básica - em nível médio- e formação profissional. Pretende, solidificar a relação entre trabalho e educação, em oposição à cisão que ocorreu com o Decreto nº 2.208/97.

Como já caracterizado, as concepções de homem, de trabalho, de sociedade e de educação definem as finalidades para a educação, orientando as formas de organização do trabalho pedagógico na escola como mediação para que as finalidades possam guiar a prática docente na perspectiva da formação almejada.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a organização da Educação Básica é composta pelo ensino infantil, fundamental e médio (Art. 21, inciso I). Sua finalidade geral é o desenvolvimento dos alunos, assegurando a todos não só uma formação necessária para o exercício da cidadania, mas também os meios adequados para progredirem no trabalho e continuar os estudos. (BRASIL, 2008a, p.35).

O Ensino Médio (Art. 35, incisos I a IV) é considerado como etapa final da Educação Básica. Suas finalidades objetivam a preparação básica para o trabalho, o desenvolvimento da pessoa humana (ética, com autonomia moral e crítica), para que os alunos possam compreender os fundamentos científicos e tecnológicos decorrentes dos processos produtivos, a fim de adaptá-los ao exercício do trabalho flexível, numa sociedade cujas marcas são o desemprego e a flexibilidade das leis trabalhistas. Ao mesmo tempo, deve assegurar a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2008a, p.40), (ANTUNES, 2008).

A Educação Profissional na LDBEN, antes da Lei nº 11. 741/2008, foi tratada no Capítulo III (Art.39) não apenas visando integrar-se às diversas formas de oferta de ensino e educação, mas também integrando o conceito de trabalho, à ciência e à tecnologia, para que os alunos desenvolvessem suas aptidões naturais para a vida produtiva. O (Art. 40) da Lei estabeleceu que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em diferentes instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2008a, p. 41-42).

Com efeito, cabem aqui as análises procedidas por Araujo (2009, p.4), em relação ao Parecer CNE-CEB nº 16/1999, quando evidencia que foram duas as estratégias para a organização da Educação Profissional, cujo fundamento alberga-se na pedagogia das competências ao objetivar a “separação e articulação entre educação profissional e ensino médio”. Para explicitar sua hipótese sobre a tese da separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, o autor apresenta a seguinte argumentação relacionada às finalidades definidas para ambas as modalidades de educação, como manifesta o autor, a seguir:

Defende-se, portanto, que é no ensino médio que o educando se aprimora como pessoa humana, desenvolve a sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, que dão suporte para a educação profissional específica.

Segundo o parecer 16/99 cabe à educação profissional de nível técnico, ‘destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio’, o desenvolvimento das competências específicas, referentes às habilitações, e das competências por áreas, ‘necessárias à formação de técnicos de nível médio inseridos em uma sociedade em mutação e ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.’ (ARAUJO, 2009, p.5).

A articulação entre essas duas modalidades de ensino, para Araujo (2009, p.5), foi concebida pela noção de “intercomplementariedade”, mantendo-se a diferenciação em relação as suas identidades, porém justificadas com base na “pressuposição da existência de uma comunhão de finalidades e na possibilidade de ações planejadas e combinadas entre o ensino médio e o ensino técnico”.

Assim, infere o autor que cabia à Educação Profissional - técnica, como modalidade complementar ao Ensino Médio - preparar os alunos para o trabalho específico demandado pelo mercado de trabalho exigido pelas empresas, ficando explícito, nesta argumentação, que seu objetivo era a cisão entre teoria e prática.

O Parecer CNE-CEB nº 16/99 entende a Educação Profissional como uma estratégia para que “os cidadãos” possam ter acesso ao desenvolvimento propiciado pelo avanço das ciências e das tecnologias. Para atingir essa finalidade, a Educação Profissional deve propiciar uma formação que possibilite o domínio de um fazer operativo e uma compreensão “global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários

à tomada de decisões”. (BRASIL, 2008c, p.115), destacando a prioridade da formação polivalente.

Sendo assim, argumentamos que a “apreensão global do processo produtivo” não é o mesmo que apreender a realidade como totalidade que fora englobada pelo capitalismo, incluindo a sociedade brasileira, na medida em que definindo, apreensão global, pode incorrer na incompreensão das relações internas entre infraestrutura e superestruturas, particularmente, as contradições antagônicas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho.

A compreensão global da sociedade globalizada “complexa”, para Santomé (1998, p.45), requer “análises também mais integradas, nas quais devem ser consideradas todas as dimensões de forma inter-relacionada, integrada”, considerando que a sociedade global e, portanto, a educação demanda um novo tipo de pessoa, “flexível, solidária, democrática e crítica” e polivalente, como fora descrito pelo autor.

O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais freqüentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (SANTOMÉ, 1998, p.45).

A formação de profissionais polivalentes é entendida, pelo Parecer CNE-CEB nº 16/99, como “atributo de um profissional possuidor de competências que lhes permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins”. (BRASIL, 2008c, p.138).

Carvalho (2003, p.78-79), ao avaliar as relações entre concepção e estrutura da organização da Educação Profissional, diz que, no Brasil, o processo histórico da constituição dessa modalidade de ensino esteve sempre “sob as determinações da conjuntura econômica e política dos diferentes países”. Por isso, essa modalidade educacional responde “prioritariamente” às necessidades do mercado de trabalho e, em segundo plano, às necessidades dos sujeitos para as quais se destinam.

Cabe salientar que as características fundamentais do trabalho são a precarização e a flexibilidade, pelas quais a cidadania acaba sendo negada, embora prevista como finalidade geral da educação, pois sem o trabalho o homem não plasma uma existência verdadeiramente humana. (ANTUNES, 2008); (VÁZQUEZ, 2007).

Consideramos importante a discussão propiciada por Silva (1995, p.15) sobre o conceito de cidadania, quando o autor diz que o conceito se faz redefinido a partir do momento em que o cidadão, como sujeito político e transformador, passa a cidadão

consumidor. Com efeito, consumidor das ideologias, das tecnologias e das mercadorias, cumprindo sua função no contexto do projeto neoliberal.

Na Lei nº 11.741/2008 “Seção IV-A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” - em seu (Art.36-A) -, consta que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. O objetivo do Ensino Médio é “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. (BRASIL, 2008, p.2). Em tese, foi suprimida a idéia de adaptação (ajustamento) ao mercado de trabalho flexível.

Já a Educação Profissional Técnica de nível médio, na citada Lei Art. 36-B, deverá ser desenvolvida de duas maneiras: I - articulada com o Ensino Médio; II – na modalidade Subseqüente, em cursos ofertados para as pessoas que tenham concluído o Ensino Médio. O (Art. 36-C), refere-se, assim, às formas de articulação:

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, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e 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; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementariedade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2008, p. 2).

A citada Lei nº 11.741/2008 incorporou o Decreto nº 5.154/2004, definindo que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (BRASIL, 2008, p.01).

Assim, entendemos que a Educação Profissional Técnica na “forma articulada” se efetiva no sentido de vinculação ou de relação externa da relação entre teoria e prática, como partes do “sistema” educacional, mantendo o conceito de “intercomplementariedade”, relação entre os cursos, em uma mesma instituição e com outras instituições, separação cuja integração se estabelece pela mediação do projeto político-pedagógico.

A modalidade integrada, instituída pelo Decreto nº 5.154/2004 e pelo Parecer CNE-CEB nº39/2004, caracteriza a Educação Profissional Técnica de Nível Médio



Integrada ao Ensino Médio como um único curso que, a partir de sua concepção, desenvolve-se de modo integrado, denotando a integração dos componentes curriculares, o que estabelece a relação entre teoria e prática, em um mesmo curso.

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde sua concepção plenamente integrada a ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. (BRASIL, 2008b, p.157).

Desse modo, compreendemos que o conceito de integração refere-se à relação, entre teoria e prática como relação interna em um mesmo curso na mesma instituição, designa a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. A articulação relaciona-se à modalidade concomitante, pois articular supõe “ponto de junção de duas partes”, ou “ajuste entre partes” (HOUAISS, 2008, p.66), articulação entre escolas ou entre cursos.

A integração denota o ato de “incluir (-se) em conjunto, em grupo, formando um todo coerente” (HOUAISS, 2008, p.428). Seu princípio integrador é o conceito de trabalho como mediação para a organização do trabalho na escola, do currículo que relaciona ciência e tecnologia, como já afirmamos, integra a relação entre teoria e prática, entre formação geral e educação profissional.

Kuenzer (2001, p.30) salienta que, na LDBEN, o conceito de educação incorpora “o conceito de trabalho, reconhecendo a sua dimensão pedagógica e a necessidade de a educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, tendo como finalidade a preparação do cidadão participante nos processos políticos e nas relações produtivas.

Ressalta Ramos (2010, p. 48) que a LDBEN, em seu (Art. 22), ao consolidar a concepção de “aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica”, implica a superação do projeto educacional limitado às necessidades do mercado de trabalho, para centrá-lo nos “sujeitos”. Por essa compreensão, a autora resgata a concepção de educação na perspectiva da práxis humana, tendo o trabalho como princípio educativo.

Para entender-se a concepção de formação humana, tal como é prescrita na LDBEN, é preciso atentar para os esclarecimentos de Ramos (2010, p.45) quando explicita que essa concepção advém das proposições dos educadores progressistas, por

ocasião da discussão em torno da LDBEN, tendo sido incorporado à Lei nº 9.394/96, juntamente com três conceitos:

- 1) O alargamento do significado da educação para além da escola;
- 2) Uma concepção também mais ampliada de educação básica, nela incluindo o ensino médio;
- 3) Como conseqüência do anterior, a caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania. O ensino médio foi considerado, ainda, como responsável pelo aprimoramento do educando como pessoa humana e pela promoção da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. (RAMOS, 2010, p.45).

Vale, ainda, ressaltar que uma verdadeira formação humana e, portanto, politécnica, apenas é plenamente possível ao consolidar-se numa sociedade justa, ou seja, numa sociedade que supere a divisão social do trabalho. Nessa argumentação, não negamos o conceito de formação humana, ao contrário, afirmamos e procuramos persegui-lo como possibilidade de sua efetivação articulada a processos de luta concreta por mudanças estruturais na sociedade brasileira que assegurem a todas as famílias o direito de trabalhar, o acesso a todos os bens, como produtos do trabalho coletivo, a possibilidade de vivenciar o verdadeiro conceito de trabalho que produz o homem, o conhecimento, as tecnologias e etc.

Não concordamos em apenas estabelecer crítica à concepção de formação humana, pois como diz Vázquez (2007), a teoria por si só não transforma a realidade. Entretanto, sem teoria crítica, também não há transformação da realidade, sendo necessário mantê-la e nutri-la na práxis coletiva conjuntamente com os grupos sociais da classe trabalhadora que comungam da mesma teoria, seja na escola ou nos diversos movimentos sociais autônomos dos trabalhadores, como fruto de sua consciência subjetiva individual e coletiva, da necessidade da práxis política transformadora.

Desse modo, ressaltamos a posição teórica e política de Frigotto, que mostra educação entendida como expressão da luta em torno da hegemonia<sup>15</sup>.

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma construída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como campo de disputa hegemônica. Esta dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente,

---

<sup>15</sup> Para Gramsci (1968 p.18, grifos do autor), “*Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que- sendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela - se torne um senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais. E isto não se pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os ‘simplórios’*”.

nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.(FRIGOTTO, 2003, p.25).

Nessa perspectiva, contrapondo-se aos argumentos da Reforma na Educação, Frigotto et al. (2005, p.41) recuperam a discussão do conceito de educação tecnológica ou politécnica, reafirmando que são duas as concepções de educação tecnológica, com implicações para a formação para o trabalho, como destacamos a seguir:

Uma concepção que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa perspectiva esteve na origem dos Centros Federais de Educação Tecnológica e tem orientado mudanças mais contemporâneas nas políticas educacionais e de trabalho, bem como de finalidades e funcionamento de instituições de profissional. Outra perspectiva é aquela que fundamentou a defesa de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980 (rejeitada por uma manobra do Senado) que, em seus termos teóricos e práticos, propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganhava o mesmo significado de politecnicidade. (FRIGOTTO, et. al., 2005, p.40-41).

Sendo assim, Frigotto et. al. (2005, p.37) argumentam que pretendiam recuperar com a luta que culminou com o Decreto nº 5.154/2004 era a efetivação da “base unitária do ensino médio”, mesmo admitindo a possibilidade de formação profissional técnica, tal como propunha, os projetos apresentados, por ocasião da discussão e da aprovação da atual LDBEN.

As argumentações de Frigotto et. al. (2005, p.43-44) sustentam que o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico e vinculado à formação geral constitui-se como mediação para fazer-se a “travessia” para a educação unitária e o ensino politécnico.

Como é explicitado no Documento Base, Brasil-MEC/SETEC (2007, p.25), a concepção de integração acolhe a idéia de uma mediação consensual e transitória para viabilizar uma formação geral na perspectiva da politecnicidade e das possibilidades da Educação Profissional concebida como exigência social, conforme expresso, a seguir:

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL-MEC/SETEC, 2007, p. 25, *grifos dos autores*).

Em relação às possibilidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, sob a égide do Decreto nº 5.154/2004, para que atenda às necessidades formativas decorrentes das novas bases tecnológicas e a formação humana, Frigotto: argumenta questões políticas em termos de concepção de projeto de sociedade, pois não há concepção da educação que se desenvolva desvinculada de um projeto de desenvolvimento social. Desse modo, o autor defende um projeto de sociedade democrática com justiça social, integrando assim fins da educação e sociedade, como observamos a seguir:

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial, a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantiva, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases tecnológicas da produção, preparando para o trabalho complexo. (FRIGOTTO, 2005, p. 73-74).

Sobre o Decreto nº 5.154/2004, Saviani (2007b, p.135) pronuncia-se dizendo que sua marca é “articulação<sup>16</sup>, entendida de forma ampla e abrangendo os distintos aspectos envolvidos na política da educação profissional. Considera o autor que este Decreto, em sua concepção, supera o extinto Decreto nº 2.208/97, pois assegura a reconstrução do ensino técnico integrado à educação geral, de acordo com as demandas formativas atuais.

---

<sup>16</sup> “Assim, prevê-se a ‘articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego e da tecnologia (artigo 2º, inciso II); e se introduz, no artigo 3º, o conceito de ‘itinerário formativo’, definido como ‘o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos’ (artigo 3º, § 1º). Ainda o parágrafo 2º desse mesmo artigo 3º determina a articulação preferencial com os cursos de jovens e adultos consagrando-se, no artigo 4º, a articulação entre educação profissional de nível médio com o ensino médio. Por fim, além dessa integração horizontal, estipula-se, também a articulação vertical entre a formação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação tecnológica de graduação (artigo 6º)”. (SAVIANI, 2007b, p.135).

Com isso retorna-se a tendência da formação integrada que caminha na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo-se o retrocesso representado pelo decreto do Governo FHC. Portanto, ainda limitado no plano das idéias, esse avanço não deixa de ser positivo, pois possibilita a reorganização do ensino técnico segundo uma concepção mais consentânea com os reclamos atuais. (SAVIANI, 2007b, p.135).

Carvalho (2003, p.126) sintetiza o significado da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, defendida pelas organizações progressistas dos trabalhadores, como possibilidade de melhoria da formação que assegure “ampla e sólida base de conhecimentos científicos e tecnológicos, aliada a uma formação humanista que os transformem em trabalhadores, cidadãos com as qualificações exigidas”, em razão dos requerimentos formativos demandados pelo avanço das forças produtivas, na perspectiva de uma formação crítica.

Ciavatta (2005, p.84, *grifos da autora*) amparada no Decreto nº 5.154/2004, compreende este que uma das formas de “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: *integrada* [...]”. Responde Ciavatta o que entende por integrar:

É íntegro, tomar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo integrar ao seu sentido *de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso*, de tratar a educação como totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA, 2005, p.84, *grifos nossos*).

Explicitando a idéia de formação integrada, Ciavatta (2005, p.85) argumenta que ela “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Portanto, visa o desenvolvimento integral de todas as capacidades humanas. Conseqüentemente, para a autora, trata-se de um processo formativo que integra os conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos possibilitando aos alunos a apreensão das relações sociais que determinam todos os fenômenos. Desse modo, a autora caminha na perspectiva de defesa da politécnica.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p.85).

Ramos (2010, p.49) apresenta os pressupostos que podem fundamentar o projeto político-pedagógico unitário para todas as escolas de Ensino Médio, visando à formação humana dos alunos, apoiando-se no conceito de trabalho entendido em suas dimensões ontológica e histórica, o que assegura superar a fragmentação entre formação geral e Educação Profissional.

Na base da construção de um projeto unitário de ensino médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido: a) ontológico, como práxis humana e, então como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimento; b) histórico, que no capitalismo se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. (RAMOS, 2010, p.49).

Ainda em sua argumentação, Ramos (2005, p. 107-108) assume o trabalho como princípio educativo pela mediação de suas dimensões ontológica e histórica, justificando que, na dimensão ontológica, o trabalho evidencia-se como produtor da existência humana. Na dimensão histórica, constitui-se como mediação, visa assegurar à formação profissional, de modo que contribua para que os alunos possam participar dos processos produtivos, justificado, pois, como uma necessidade ético-política para os que vivem do trabalho.

A autora, pela adoção do princípio da integração – procura, em sua argumentação, manter a formação geral vinculada à formação profissional, assegurando o ensino dos conhecimentos científicos e tecnológicos, explicitados como produtos da práxis humana.

Discutindo o avanço da ciência e da tecnologia e reconhecendo que ambas podem incidir tanto para fins de preservação quanto para fins de destruição da vida no planeta e, no quadro de dependência do Brasil sobre a produção científica e tecnológica, Ciavatta (2006, p.913) apresenta propostas para que as escolas construam seus projetos político-pedagógicos, a partir de três exigências: científica ética e pedagógica.

Primeiro, a científica, a proximidade com a ciência e a tecnologia, que nos permitam conhecer fatos como esse e manipular instrumentos que proporcionem conhecimentos e ações impensáveis para gerações passadas. Segundo, uma exigência ética, a interação do homem com a natureza está produzindo transformações de alcance imprevisíveis e parece que está se rompendo gradativamente o equilíbrio interativo que permite a sobrevivência humana. Por último a educacional, a formação humana de crianças, adolescentes e jovens para o mundo de hoje exige domínio de conhecimentos globais das ciências, das tecnologias e a socialização para a convivência com o planeta e a humanidade, de modo a preservar a vida. (CIAVATTA, 2006, p. 913).

Já Kuenzer (2005, p.41-45), criticando a proposição da LDBEN, que procura impor a formação profissional, para os cursos de nível tecnológico e pós médio, tomando como referência a função social e política para os que vivem do trabalho. Como diz a autora, esse nível de ensino é “condição não só de existência, mas também da própria permanência no sistema de ensino, na maioria das vezes, viabilizada pelo ingresso no mercado de trabalho”. Por isso, defende várias formas de educação profissional, desde que as propostas pedagógicas forneçam a formação geral.

Continuando sua argumentação, Kuenzer (2005) expõe as diversas modalidades, das quais destacamos a educação científico-tecnológica básica e a educação científico-tecnológica - específica esta correspondida como a modalidade de ensino ofertada pelas Instituições Federais de Educação Profissional, cuja demanda, no nosso entendimento, colocava-se em termos de consolidação do ensino técnico de nível médio integrado ao Ensino Médio.

Ao se posicionar em defesa da manutenção de diferentes modalidades de educação para o trabalho em nível médio, Kuenzer (2005, p.36) explicita que a justificativa para tal forma de organização parte do princípio, visando “tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais”.

Mas, especificamente, diz Kuenzer (2005, p.37, *grifos da autora*) que visa “buscar o avanço possível, em face dos recursos disponíveis, da escola concreta com suas possibilidades e limitações, na contramão da exclusão”. Sendo assim, a autora evidencia que a “construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por esta mesma razão, *exige mediações diferenciadas* no próprio Ensino Médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual”.

Conseqüentemente, a concepção de unitariedade defendida pela autora se efetiva por meio da finalidade da educação, porquanto propõe a idéia de unir as partes em um todo estruturado, como podemos inferir a partir dos argumentos da autora:

O Ensino Médio, assim concebido, poderá ter seu princípio pedagógico contemplando diferentes conteúdos em diferentes modalidades, para atender às especificidades de seus jovens alunos, diferentes e desiguais social e economicamente, sem que com isso comprometa o conceito de escola unitária. A unitariedade será assegurada pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, não como atributo formal, assegurado pela legislação, mas como conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá através da atividade real dos homens, da qual a escola participa (KUENZER, 2005, p. 44)

Partindo dessa concepção de unitariedade, Kuenzer (2005, p.50) argumenta que a finalidade da educação “para os vivem do trabalho” visa promover um novo tipo de formação que possibilite aos alunos serem capazes de atuar politicamente e, ao mesmo tempo, ser “produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectualmente e eticamente, capaz de educar-se de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente”.

Afirma a autora que essa finalidade da educação foi posta pelas relações sociais e produtivas demandadas pela acumulação flexível que passa a exigir um novo princípio educativo, como aponta, a seguir:

O objetivo a ser atingido é capacidade para lidar com a incerteza, substituindo à rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demanda dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma nova sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza. (KUENZER, 2000, p.21).

Conseqüentemente, para a autora, essa é uma opção a ser definida, por meio do projeto político-pedagógico, pois este incorpora a concepção de homem, de sociedade e de conhecimento com base nos pressupostos da filosofia da práxis. Como diz a autora, a seguir:

Essas finalidades dizem respeito a pessoas concretas que vivem em situações reais que precisam ser compreendidas em si e em suas articulações com a totalidade da vida social e produtiva com suas múltiplas, complexas e contraditórias relações, entre as quais muitas certamente precisam ser transformadas em face de seu caráter excludente. [...].

A educação propõe-se a desenvolver a capacidade de pensar teoricamente a realidade, para o que será preciso abstrair, deduzir leis construindo explicações a partir da identificação de regularidades, ou da apreensão das relações que unificam as partes em uma totalidade e ao mesmo tempo mantém as especificidades. (KUENZER, 2005, p.75).



Sendo assim, define os pressupostos que devem fundamentar o projeto político-pedagógico das instituições educacionais: o trabalho em sua dimensão de práxis humana e de práxis produtiva, pois de acordo com Kuenzer (2005, p.78), o trabalho produz o homem, este produz conhecimentos científicos que se integram à práxis produtiva como necessidade de o trabalhador obter uma formação, que lhe possibilite participar do mundo do trabalho, para assegurar sua existência. O conceito de trabalho se efetiva, então, pela mediação do conceito de tecnologia, como as formas de trabalho que medeiam às relações sociais, conformando a cultura moderna.

Discutindo sobre o trabalho como princípio educativo, em suas relações com o desenvolvimento das forças produtivas, Kuenzer e Grabowski (2006, p.19) expõem que potencializam a superação da dicotomia entre teoria e prática na educação, exigindo a democratização do acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.

O trabalho e a ciência, dissociados por efeito das formas tradicionais de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade pela mediação da tecnologia, em consequência do próprio desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, e como forma de superação aos entraves postos ao processo de acumulação. Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. Mesmo que se considere que estas demandas são polarizadas no regime de acumulação flexível, e portanto não se colocam para todos os trabalhadores, as políticas educacionais que de fato se comprometam com os que vivem do trabalho devem ter a democratização do acesso ao conhecimento como horizonte. (KUENZER e GRABOWSKI, 2006, p.19).

Machado (2006, p.52), tratando especificamente da modalidade de ensino integrado, ou seja, de Ensino Médio Integrado, entende que as escolas podem inovar os projetos político-pedagógicos, na perspectiva de assegurar um processo pedagógico comprometido com a integração criativa do fazer, do pensar e do sentir, visando à formação de sujeitos críticos que, para tanto, poderão ser partícipes de um projeto de sociedade que supere o subdesenvolvimento e a dependência tecnológica, articulando os fins da educação e os fins da sociedade:

O modelo de desenvolvimento tecnológico dependente, que impõe linhas de expansão e de restrições, precisa ser discutido para entendermos o que ser processado no 2º Grau. Nós não dispomos, mas temos que adquirir uma autonomia política para deliberarmos em relação à questão da tecnologia no país, que é um problema nevrálgico do ponto de vista das relações internacionais. Isto precisa ser discutido porque não dá para se definir a formação no 2º Grau sem pôr a questão da independência tecnológica do país e da possibilidade de produzir uma

tecnologia voltada para as necessidades sociais inerentes à nossa realidade. (MACHADO, 1991, p. 58-59).

Do ponto de vista da organização dos sistemas de educação, temos a Lei nº 11.892/2008, que restabeleceu a dualidade entre os sistemas de ensino, ao criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como sistema próprio de educação (BRASIL, 2008, p.1), desvinculado do sistema de ensino do país.

Dentre as finalidades da Educação Profissional e Tecnológica, Capítulo II, seção III, (Art. 7º), a citada lei indica a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino médio e para o público da educação de jovens e adultos, na perspectiva da emancipação (BRASIL, 2008, p.2), dentre outros, dos quais destacamos:

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; (BRASIL, 2008, p.2)

Sobre os propósitos do inciso V da referida lei, Machado (2006, p.61-62) atribui princípios pedagógicos políticos e econômicos, entendendo que estes se constituem como uma das formas de articular a Educação Profissional com a prática social, visando contribuir para o desenvolvimento local e indicando a necessária vinculação com as micros, pequenas e médias empresas, particularmente com as organizações autônomas dos trabalhadores, conforme argumenta a autora:

Essa assertiva pressupõe que esta estratégia se pautar por princípios, postulados e objetivos voltados para a implementação de processos endógenos e sustentáveis de dinamização econômica; por noções como sustentabilidade, endogenia, autonomia e cooperação. Implica a capacidade de costurar os elos dos elementos tecnológicos e de mercado aos aspectos sociais, políticos e culturais do desenvolvimento. Neste contexto, especial importância é dada aos projetos de formação e qualificação para o trabalho, de constituição de microempresas, de fomento de cooperativas e de formas associativas autônomas de trabalhadores. É também atribuída grande relevância à busca da construção de práticas alternativas e de um poder local mais democrático, tendo em vista a formação de uma nova cultura institucional, da qual são partes integrantes as redes de cooperação. Para esta teorização, o local não se define como âmbito espacial delimitado; é também um universo mais amplo e abstrato. Trata-se de uma categoria que inclui várias ações e dimensões de

poderes orientadas para um ou mais territórios, com interfaces e interdependências. (MACHADO, 2006, p.61-62).

Para Guimarães e Silva (2010, p.247), a concepção de formação, defendida pelo SINASEFE, vincula a “concepção de homem, mundo, sociedade, democracia, escola, autonomia, entre outras (referenciadas no PNE da sociedade /1997), que são distintas daquelas que os setores sociais hegemônicos, utilizam para manter o *status quo*”, defendendo a Educação Tecnológica:

Nessa perspectiva, situamos a educação tecnológica como potencializadora da construção de uma formação emancipatória da classe trabalhadora. Entendemos que essa modalidade de ensino não pode ser somente direcionada para uma formação pontual, exclusivamente ligada ao mercado de trabalho, mas sim, que tome o trabalho como princípio educativo, direcionando o ser humano como agente de construção de sua história, bem como do bem coletivo. (GUIMARÃES e SILVA, 2010, p.247).

De acordo com os argumentos de Carvalho (2003, p.134), depreendemos que as propostas que caminham na defesa da escola unitária e politécnica, como proposições político-pedagógicas, precisam enfrentar a existência da Educação Profissional baseada na formação das especificidades inerentes às áreas profissionais.

Partindo dos autores estudados, argumentamos que a organização e a concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio não significa ensino politécnico, mas uma forma de ensino que reconstrói a relação entre teoria e prática reorganizando os cursos técnicos com matrículas únicas, com o currículo que se constitua pela mediação dos conhecimentos gerais e tecnológicos específicos a cada área de trabalho ou profissões.

Nessa direção, emerge a possibilidade de adotar-se, de forma explícita, o trabalho como princípio educativo, desde que a proposta pedagógica tencione revestir a prática pedagógica do significado do trabalho como fonte de produção do homem e de todas as atividades humanas, viabilizando a compreensão das relações sociais em suas contradições, na perspectiva de superação dessas relações.

Sendo assim, formulamos que as finalidades da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é formar cidadãos, profissionais técnicos com consciência crítica, criativos e capazes de participar das relações sociais e produtivas não para se adaptarem a elas, mas para compreendê-las, em suas dimensões econômicas, políticas,

culturais desvelando suas contradições, para que possam intervir na realidade como sujeitos históricos capazes de transformar as circunstâncias e se autotransformarem, no processo do devir histórico, material e cultural.

Por esses encaminhamentos teóricos, é assumido o conceito de práxis como teoria crítica que guia a ação, na perspectiva de formação crítica e política, entendida como atividade “crítica e prática ao mesmo tempo, ou seja, teórico-prática; teórica, sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria”. (VÁZQUEZ, 2007, p.144).

Sob essa base, o Parecer CEN-CEB nº16/99 mantém a concepção de atrelamento imediato da Educação Profissional aos interesses do mercado de trabalho, para o qual os jovens vendem sua força de trabalho e se transformam em mercadoria para produzir e consumir mercadorias.

## **2.2. O Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica**

Para adentrarmos no campo de estudo do currículo, torna-se necessário definir o conceito de currículo a ser adotado neste estudo. De acordo com Saviani (2006, p.43-44), o “currículo” refere-se ao saber escolar selecionado da cultura produzida pela humanidade, constituindo-se em uma espécie de “reinvenção da cultura” para efeito de ensino-aprendizagem.

Pode-se depreender dos estudos realizados pela autora que o critério para selecionar as disciplinas científicas e seus conteúdos (fatos, conceitos, leis, teorias, habilidades e valores) pode partir das necessidades formativas estabelecidas pelas finalidades políticas da educação. Desse modo, os conteúdos disciplinares devem ser tratados pedagogicamente e organizados, considerando-se o desenvolvimento real e proximal dos alunos, entendido, nos termos apresentados por Vigotsky:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2007, p.97).

Segundo esses princípios, para Saviani, o planejamento do currículo nunca é definitivo, podendo envolver conflitos entre as partes constituintes, cujas causas são

diversas. Destacamos, todavia, posicionamentos diferentes em torno da finalidade da educação. “aceitação/rejeição das propostas, além do ‘choque’ com as tradições cristalizadas”. (SAVIANI, 2006, p. 43). Também, sobre a carga horária e dos conteúdos a serem ministrados, em cada disciplina. De modo geral, cada curso deve organizar as disciplinas e seus conteúdos em forma de programa de curso. Esses conteúdos serão traduzidos em projetos de ensino-aprendizagem como requisito para o trabalho pedagógico na escola.

O currículo, na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, vem sendo discutido pela mediação do conceito de currículo integrado, como princípio político, pedagógico, visando assegurar as relações entre os conteúdos gerais ou básicos, do núcleo comum e das áreas profissionais, sobre a base de duas concepções pedagógicas, como apresentamos a seguir.

A noção de currículo integrado, na perspectiva de Santomé (1998, p. 28), objetiva não só superar o currículo organizado de forma linear, centrado nas disciplinas escolares fragmentadas, mas também favorecer a inclusão das aprendizagens dos alunos realizadas em outros ambientes, como as interações com a família, amigos, pelo acesso às informações, aos “filmes”, aos “livros” e etc.

Com efeito, para Santomé (1998, p.121), o currículo integrado é entendido como “projetos curriculares nos quais se trabalha com conteúdos culturais mais inter-relacionados ou integrados”. Isso quer dizer que esse tipo de entendimento fundamenta-se no conceito de interdisciplinaridade, entendida como uma filosofia de trabalho coletivo, que exige abertura e diálogos entre docentes e alunos, visando explicitar os projetos a ser desenvolvidos e definir as disciplinas participantes das ações educativas, os conceitos que possibilitam tratar as temáticas de forma integrada, os procedimentos metodológicos, os pontos de vista ideológicos, para que cada projeto, possa ser efetivado de forma integrada.

O trabalho curricular integrado ou interdisciplinar fará com as perguntas ou questões vitais e, com frequência, conflituosas, que normalmente não podem ser confinadas dentro dos limites de apenas uma disciplina, possam ser formuladas e enfrentadas. Por exemplo, as temáticas relacionadas com a educação sexual, as guerras e a paz, o mercado de trabalho, a ecologia, o racismo e a discriminação, a corrupção, etc. (SANTOMÉ, 1998, p.122).

Zabala (2007, p.140), ampliando a argumentação sobre a necessidade de superar propostas de seleção e organização dos conteúdos centrados nas disciplinas

escolares fragmentadas, assevera que esse procedimento possui vínculos com as tradicionais finalidades da educação, cuja proposta educacional se origina do “trívio” e do “quadrívio” do período medieval. Desse modo, Zabala esclarece que a seleção e a organização dos conteúdos, em cada disciplina, obedecem aos critérios e aos princípios da lógica formal.

Zabala (2007, p.143) ainda explica que, no processo histórico, foram se desenvolvendo formas de organização que pretendem estabelecer “relações e colaborações entre as diferentes disciplinas”, cujos critérios adotados para justificar esses processos não são consensuais: a) justificativas que se fundamentam na necessidade de atender “as necessidades escolares”; b) outras consideram apenas os pressupostos epistemológicos que potencializam relacionar os campos disciplinares.

Nessa perspectiva, o autor apresenta uma síntese das propostas para integração, ou relações entre as disciplinas, considerando os níveis em que as mesmas procuram estabelecer essas relações: a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, cujos conceitos, são apresentados, abaixo:

A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de idéias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa. [...] Podemos encontrar esta concepção na configuração das áreas de Ciências Sociais e Ciências Experimentais no ensino médio e da área de Conhecimento do meio no ensino fundamental.

A transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento. Atualmente constitui mais um desejo do que uma realidade. De certa maneira seria o objetivo da Filosofia. Nesta concepção, e vencendo as distâncias lógicas, poderíamos situar o papel das áreas de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, onde uma aproximação global de caráter psicopedagógico determina certas relações de conteúdos com pretensões integradoras. (ZABALA, 2007, p.143-144).

Santomé (1998, p.25) explica que o currículo “globalizado e interdisciplinar” poderá ser organizado, por meio de “temas, problemas, tópicos” e etc. e atende, aos critérios de conhecimento exigidos pelo mundo globalizado, na medida em que os alunos tornam-se mais capacitados para enfrentar e solucionar problemas reclamados pela sociedade, evidenciando possibilidades de relacionar teoria e prática.

O mundo em que vivemos já é um mundo global, no qual tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as

dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas e etc., são interdependentes, e onde nenhum elemento de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada à margem dos demais. Qualquer tomada de decisão em alguns desses setores deve implicar uma reflexão sobre as repercussões e efeitos colaterais que cada um provocará nos âmbitos restantes (SANTOMÉ, 1998, p.27).

Jantsch e Bianchetti (2008, p.196) partilham da concepção de que para que efetivem atividades interdisciplinares, há que levar-se em consideração objetos e problemas ou projetos de estudos que possibilitem tratamento integrado. Esses autores entendem que existem “problemas/projetos” que apenas podem ser tratados e solucionados de forma disciplinar.

De acordo com o Parecer CNE-CEB nº 39/04, a integração é justificada visando assegurar a vinculação entre Ensino Médio e a formação técnica, superando a fragmentação das disciplinas dos conteúdos gerais e tecnológicos, agregadas em termos de diferenciação de “um ano ou mais”, quando nos primeiros anos ensinam-se as disciplinas gerais, posteriormente as disciplinas da área profissional, argumentando que este procedimento reforça “a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre ‘teoria’ e ‘prática’”. (BRASIL, 2008b, p.154-155).

O Parecer CNE-CEB nº 16/1999 enuncia a possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, entendidas como “formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso”, pela mediação de métodos de “projetos de estudos e pesquisa-ação”. (BRASIL, 2008c, p.138).

O conceito de competência alicerçado no Parecer acima citado, segundo Ramos (2001, p. 49), permite que a expressão “competência”, entendida como saber, saber-fazer, saber-ser, além do que esse entendimento visa justificar a superação da concepção de currículo que fragmenta as disciplinas. Todavia, segundo a autora, essa concepção de competência “faz apelo não somente aos conhecimentos formais do trabalhador mas a toda gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituiriam sua própria subjetividade”.

A orientação proveniente do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos os cursos de Educação Profissional “poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino”. (BRASIL, 2008d, p.01). Neste documento, os cursos de Educação Profissional estão descritos em doze eixos tecnológicos. Não se refere à noção de competências, como no Parecer (nº. 16/99).

Sobre o estágio curricular, que possibilita realmente a integração entre teoria e a prática do trabalho e potencializa a inserção do aluno no mundo do trabalho, as orientações são as seguintes: “quando previsto e assumido intencionalmente pela escola como ato educativo e atividade curricular presente na sua proposta pedagógica e nos instrumentos de planejamento curricular, deverá se orientar pelas normas”, recomendadas (BRASIL, 2008b, p.159). Sendo assim, possivelmente, os estágios, não se constituem como os eixos estruturantes das propostas curriculares, em cada curso profissional.

Postas as considerações gerais envolvendo a discussão sobre o currículo integrado e as orientações para sua implementação na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, apresentamos o debate apresentado pelos autores que estudam essa forma de educação e as possibilidades do currículo integrado, na perspectiva da relação entre teoria e prática e adotando o trabalho como princípio educativo. Também explicitamos, que este debate, precisa ser aprofundado.

Do ponto de vista pedagógico-didático, essa modalidade de ensino implica favorecer espaços de discussões e diálogos entre os docentes para o planejamento do currículo, tendo em vista estabelecer consensos possíveis em torno da superação da concepção tradicional de conhecimento como transmissão mecânica do professor aos alunos.

Na concepção tradicional, os alunos são considerados como seres passivos, receptivos, derivados do princípio pedagógico tradicional e aprendizagens de técnicas de trabalho dissociadas dos fundamentos científicos decorrentes do método proveniente da racionalização taylorista-fordista, centrados no desenvolvimento de habilidades psicofísicas, para manusear as tecnologias físicas. (KUENZER, 2005).

Conforme Dermeval Saviani (2008b, p.53-57), a pedagogia tradicional estruturou o método de ensino-aprendizagem que se fundamenta na lógica formal<sup>17</sup>, apresentando regras que o pensamento deve realizar, abstraído da prática social, constituindo-se nos seguintes procedimentos didáticos: preparação dos alunos, apresentação do novo conhecimento pelo professor, assimilação do conhecimento e generalização e exercícios, sendo os exercícios a principal forma de aplicação prática dos conhecimentos.

Com efeito, Kuenzer (2005, p.79), argumenta que esse método, na prática pedagógica, individualiza os docentes, os alunos, portanto, não dá conta de responder às

---

<sup>17</sup> Os princípios da lógica formal são: identidade, não contradição e terceiro excluído, visam assegurar a verdade do conhecimento no plano do pensamento.



demandas postas pela produção capitalista, em decorrência da produção flexível que passa a exigir a relação entre ciência e trabalho.

Assim, a autora apresenta os pressupostos metodológicos adequados para mediar o processo de apropriação dos conteúdos pelos alunos de forma produtiva crítica e transformadora, partindo da prática social e tendo a prática social como referência para as atividades pedagógico-didáticas, assegurando a relação entre teoria e prática, entre pensamento e ação, como atividades humanas que não se desagregam frente às ideologias dominantes:

Nesse processo, portanto, para que seja possível a apropriação produtiva da prática na perspectiva da produção do conhecimento, é preciso alimentar o pensamento com o que já é conhecido, quer no nível do senso comum, quer do conhecimento científico, com conteúdos e categorias de análise que permitam identificar e delimitar o objeto a ser conhecido e traçar o caminho metodológico para chegar a conhecer. Esse trabalho teórico, por sua vez, não prescinde da prática, é que determinará no labirinto; é ele também que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está, é práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isso revoluciona o que está dado, transformando a realidade. (KUENZER, 2005, p.80).

Nessa concepção de conhecimento, Saviani (2008b) apresenta os princípios gerais do método dialético, o qual se baseia na perspectiva de superação do senso comum, que se forja na imediaticidade da ação do sujeito em sua prática social, pela apropriação subjetiva de conhecimentos teóricos e de procedimentos metodológicos que instrumentalizem os alunos para a compreensão e a intervenção na prática social na perspectiva da práxis<sup>18</sup>, tendo o professor como orientador das atividades a serem efetivas pelos alunos.

Problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008b, p. 130).

---

<sup>18</sup> A sistematização do método pode ser assim entendida: partir de problemas selecionados na e pela prática social que são vivenciados pelos alunos e pelos docentes; instrumentalização que implica o desenvolvimento de procedimentos de pesquisa, de seleção de referências teóricas que propiciem a assimilação de categorias, conceitos e teorias que podem explicar o problema e formas de soluções possíveis; catarse plena, apropriação subjetiva dos elementos acima descritos, possibilitando aos alunos sua atuação na prática social de forma ativa e transformadora.

Ramos (2005) esclarece que as possibilidades para a elaboração do currículo integrado deverá integrar os conhecimentos científicos e os tecnológicos, visando à formação humana, incorporando e superando as proposições de Santomé (1998). Sendo assim, a autora propõe que o currículo integrado possibilite a compreensão da realidade como totalidade histórica e dialética, que se estrutura internamente, dando forma e conteúdo ao entendimento do trabalho em suas dimensões ontológico e histórico.

Como explicita Ramos (2005, p.116) “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade que se pretende explicar/conhecer”, identificando as determinações ou causas reais que movimentam contraditoriamente a história concreta construída pelos homens.

Continuando, a autora explica que as ciências expressam os conhecimentos de uma seção, ou seja, de uma parte da realidade concreta, enquanto as tecnologias são entendidas como apropriação das ciências com finalidades produtivas. Compreende também que as apropriações produtivas dos conhecimentos não ocorrem sem a compreensão das ciências básicas e vice-versa.

Todavia, Frigotto (2008, p.40) argumenta que a concepção de conhecimento e da realidade como totalidade concreta, embora, seja uma necessidade, encontra-se limitada pela divisão social do trabalho, que impõe o processo de produção das ciências humanas e sociais, de forma fragmentada, fundamentados na concepção teórico-metodológica positivista, que preconiza a neutralidade da ciência frente à realidade, e conseqüentemente, entende que a superação de tais problemas não poderá ser resolvida no plano das idéias, mas no plano de superação dessas relações sociais, pela práxis revolucionária.

Já Kuenzer (2005, p.71) propõe que o currículo para a educação científica - tecnológica específica poderá ser estruturado a partir de determinada área de trabalho demandada pela região, considerando os interesses dos alunos e tendo como perspectiva metodológica articular “os conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no trabalho e nas relações sociais, tratados em suas dimensões epistemológicas e histórica”.

Isso significa estabelecer articulações entre os conteúdos selecionados das ciências naturais, sociais e humanas, das linguagens com os conhecimentos da área tecnológica, conformando os pressupostos para o entendimento do trabalho em suas

dimensões da práxis humana e da prática produtiva, integrando no currículo as ciências e as tecnologias.

Conseqüentemente para Kuenzer (2005), esses conteúdos podem ser organizados e tratados de forma “transdisciplinar”, e, por vezes trabalhados por meio de projetos de estudos, tendo como mediação a pesquisa, a fim de que os alunos se apropriem dos conceitos e dos procedimentos do método científico, como condição pedagógica e didática, para assegurar sua autonomia intelectual e moral, o pensamento crítico na perspectiva da relação entre teoria e prática, como explica a autora:

Sua finalidade é permitir ao aluno o exercício do método científico, formulando problemas, coletando dados e informações através dos mais variados procedimentos, comparando conhecimento popular e científico, interpretando, analisando, comunicando e projetando alternativas de solução, que deverão ser experimentadas através de inserções na comunidade, e assim vivenciando situações que articulem cidadania e trabalho. (KUENZER, 2005, p.61).

Para apreendermos o conceito de técnica e de tecnologia como conteúdos e procedimentos demandados pela Educação Profissional, Machado (2010, p.84), explica que o conceito de técnica, pode designar: “toda atividade humana estritamente regulada tendo em vista um efeito específico”. A tecnologia não significaria “aplicação prática da ciência”, como vem sendo utilizada, mas é uma ciência que incorpora conhecimentos e informações decorrentes das descobertas científicas se constituindo como área de conhecimento relacionada à práxis humana, vinculada aos processos de produção.

O importante a destacar é que os estudos tecnológicos se referem, essencialmente, aos conhecimentos sobre a práxis humana, envolvendo, de um lado, os atos, os gestos, os movimentos humanos, os modos operatórios, as técnicas, os tempos envolvidos nas operações, a relação custo-benefício e, de outro, mas de forma absolutamente interligada, as relações que os homens tecem no nível da divisão do trabalho, compreendendo suas diversas dimensões. [...].

A tecnologia englobaria, então, a prática social; os aprendizados humanos, em seus processos e produtos; o conhecimento empírico, o saber tácito produzido no trabalho; as artes e técnicas desenvolvidas pelos homens; as forças produtivas; as racionalidades e lógicas historicamente produzidas. (MACHADO, 2010, p.85).

Machado (2010, p.86) mostra que existem diferenças entre as tecnologias físicas “(ferramentas, máquinas, equipamentos, mecanismos e instalações)”, e as tecnologias simbólicas “(modos de percepção e de intelecção, que fornecem os modelos teóricos para o processo de concepção da realidade natural e social e de avaliação das

nossas ações”). A autora expõe sua argumentação sobre as relações entre tecnologias físicas, simbólicas e de organização e gestão do trabalho, de modo a contribuir para o ensino das técnicas em suas relações com as tecnologias.

As tecnologias simbólicas pertencem ao campo da imaginação inventiva e dizem respeito à criação dos signos, dos códigos indicadores, dos parâmetros, dos bancos de dados e correspondem ao domínio das linguagens naturais, ligadas ao cotidiano para a formalização dos conceitos. Por outro lado, as tecnologias físicas e simbólicas pouco poderiam ser o suporte das tecnologias organizadoras de gestão. (MACHADO 2010, p.86).

Kuenzer (2005, p.86), apresenta a proposta para as atividades escolares, pautada pela concepção de ensino polivalente, que incorpora os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade. Por esses conceitos, o saber escolar desenvolve-se a partir dos enfoques das diversas disciplinas, de seus “objetos” e de seus “métodos” específicos. A partir daí, a autora entende que estas se mantêm autônomas umas das outras, de acordo com o “princípio positivista da soma das partes”, constituindo-se em partes que não compõem uma totalidade diversa unitária.

Na prática pedagógica, argumenta a autora que a noção de interdisciplinaridade significa “inter-relação entre conteúdos fragmentados”. Nesta forma, o trabalho se efetiva por: “projetos que integram os conteúdos das diferentes disciplinas, ministradas pelos vários professores a partir de um eixo transversal, ou mesmo pelo tratamento integrado dos diversos conteúdos ministrados por um mesmo professor”. (KUENZER, 2005, p. 88).

Para avançar visando à superação dessa concepção de organização curricular, argumenta Kuenzer (1997, p.140), a possibilidade de elaboração e de organização do currículo integrado, na perspectiva da politecnicidade, tendo a área de trabalho, como princípio integrador, de modo que os conteúdos se articulem como uma totalidade diversa, para construir novos objetos de estudos, como exemplifica a autora:

Para exemplificar, tome-se a área de informática, conforme a organização do conteúdo proposto acima, o curso proporcionaria o estudo histórico do surgimento da informática e das novas relações sociais que ela determina: o conhecimento dos princípios científicos básicos que irão determinar as tecnologias diversificadas próprias da área; o domínio, a nível instrumental, de algumas dessas tecnologias; o

conhecimento dos códigos próprios da informática; as formas de participação política dos profissionais da área, enquanto estratégias de controle de sua utilização. (KUENZER, 1997, p.140).

Os conteúdos previstos no planejamento, em cada disciplina, devem contribuir para alunos apropriarem-se dos conceitos, das leis e das teorias, de forma que eles compreendam o problema e possam intervir na prática social, estabelecendo vínculos entre a escola e a comunidade, favorecendo a vivência da cidadania concreta, entendida como pleno compromisso com a transformação da sociedade. (KUENZER, 2005).

Também, Carvalho (2003) se pronuncia sobre a necessidade de uma nova pedagogia no âmbito da educação formal que fundamente a organização dos currículos, como expressa a autora, a seguir:

Essa nova pedagogia pressupõe, como se pode perceber, uma nova concepção de currículo, que supere a visão dominante, na qual o currículo é reduzido a meros conteúdos programáticos. Essa nova concepção requer que o currículo seja construído com base na realidade em movimento, constituindo um novo ambiente educativo, com a criação de tempos e espaços de ensino e aprendizagem múltiplos e variados. (CARVALHO, 2003, p.142).

Sendo assim, Carvalho (2003, p.142) argumenta que essa pedagogia implica tomar como pontos de partida para o processo de ensino-aprendizagem, processos presentes na realidade social e na escola, “adotando metodologias centradas em situações objetivas, reais, que ao mesmo tempo em que suscitem necessidades de aprendizagem, capacitem os sujeitos a resolver seus próprios problemas”.

As proposições de Machado (2010, p.81) para o desenvolvimento do currículo integrado, na modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, entendidas como “hipóteses de trabalho e de proposições de ação didática, que são definidas para serem desenvolvidas na prática educativa”; por isso, não estão prontas e acabadas.

Explicita a autora que a concepção de currículo integrado se fundamenta na perspectiva de relacionar os conteúdos das disciplinas gerais, denominadas de conteúdos básicos, e os conteúdos da área profissional, denominados de conteúdos tecnológicos. Entende, pois, que estes conteúdos apresentam diferenciações, porém todos são produtos da práxis humana. Nisso consiste sua unidade.

Nessa perspectiva, Machado (2010, p. 85, *grifo da autora*) reafirma que o estudo das tecnologias não poderá manter-se na superficialidade da compreensão das estruturas das máquinas “em si e para si mesmos, mas o estudo dos usos destes objetos

e das técnicas e suas relações com as *funções* econômicas, culturais e sociais que eles cumprem num determinado contexto histórico”, em que são produzidos e utilizados conferindo significados para as atividades dos alunos.

Sugere a autora que o processo de ensino deve partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos, contextualizar os conhecimentos; integrar áreas de conhecimento; desenvolver as capacidades de observação, experimentação e raciocínio lógico, capacitando os alunos para se tornarem agentes críticos capazes de operacionalizar transformações sociais.

Desse modo, para a autora, para desenvolver atividades contextualizadas é necessário relacionar teoria e prática: Salaria a autora que “Contextualizar significa, portanto, vincular processos educacionais a processos sociais, escola e vida, currículo escolar e realidade local, teoria e prática, educação e trabalho”. (MACHADO, 2010, p. 88).

Nessa direção, indica que projetos pedagógicos vinculados ao desenvolvimento local, se constituem com uma alternativa pedagógico-didática que possibilita apropriação crítica da realidade e intervenção crítica e transformadora, nessa mesma realidade. Favorecem por sua vez, a conexão com as estratégias nacionais voltadas para o desenvolvimento científico e tecnológico. Para tanto, demanda, conforme explica a autora:

Esses processos educativos de novo tipo estariam inseridos numa dinâmica mais ampla e coletiva de apropriação crítica da realidade e de sua transformação organizada. Parte-se do pressuposto de que tais processos levam à necessidade de promoção do confronto de idéias distintas e contrapostas sobre a necessidade e prioridades sociais, a partir da análise do real de situações concretas e de experiências vividas, visando a chegar a acordos comuns. (MACHADO, 2010, p. 90).

Sendo assim, Machado (2010, p. 90), compreende que os problemas decorrentes das necessidades de desenvolvimento local, fornecem temas, que tratam das “novas condições concorrenciais do capitalismo; formas de produção, trabalho e consumo [...]”, por esta razão, devem possibilitar a compreensão de seus “determinantes econômicos, políticos, sociais, culturais e ideológicas da precarização do mundo do trabalho e da degradação ambiental”.

Por fim, destacamos que Machado (2010, p. 92), expõe possibilidades para o relacionamento entre as disciplinas, dos quais destacamos: estudos, pesquisas, seminários, eventos, método de projetos, temas geradores.

A partir dos estudos, apresentados entendemos que currículos integrados podem se organizados, por projetos interdisciplinares que pode ser entendido como

interação entre várias disciplinas na perspectiva epistemológica positivista, voltados para resolver problemas práticos demandados pelas empresas.

Por outra lógica, o currículo integrado pode ser organizado, a partir da área profissional integrando os conteúdos das disciplinas gerais e tecnológicas, conformando novos objetos de estudos; por temas gerais, e etc., mediados na prática pedagógica, pela metodologia de projetos, resolução de problemas, seminários, cujo ponto de partida pode ser problemas demandados pela área de trabalho; problemas vivenciados pelos educandos na realidade concreta em que vivem, em uma comunidade ou cooperativa de trabalhadores.

A intervenção pedagógica deve contribuir para que os alunos, apropriem-se dos conteúdos das diversas disciplinas e possam compreender o problema, objetos de trabalho, explicitando os conceitos, teoria, leis, que explicam tais fenômenos materiais, em suas relações com os processos produtivos e sociais, desenvolvendo habilidades cognitivas superiores, produzindo, por vezes inovações técnicas.

Mas, especificamente, deve possibilitar a compreensão do trabalho, da área profissional, dos objetos técnicos, da organização do trabalho, em suas dimensões econômicas, políticas e ideológicas, para que os alunos possam intervir nessas relações, como cidadãos na perspectiva da práxis coletiva transformadora, identificando o trabalho como mediação de primeira ordem na produção da existência e garantia de manutenção da existência humana.

O fundamento metodológico para o trabalho pedagógico é a compreensão do conhecimento que emerge das atividades práticas desenvolvidas pelos homens, ascendendo para a apropriação de categorias que explicam a realidade, em seu movimento histórico contraditório.

Formando valores coletivos, para superar práticas utilitárias, individualistas e competitivas na escola, nos agrupamentos sociais que freqüentam, atuando como sujeitos de práxis. (KUENZER, 2005); (MACHADO, 2010).

A condição ético-político-pedagógica é a atuação dos docentes de forma coletiva, realizando planejamentos integrados, socializando experiências, realizando pesquisas coletivas, para efetivar as finalidades previstas para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Outro requerimento é a organização de espaços e tempos que possibilitem a realização de pesquisas coletivas, seminários, implicando, portanto na superação dos horários fixos e rígidos, que favoreçam as condições de trabalho evidenciadas pelos autores estudados, nesta seção.

### **2.3. Esboço Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará possui sua historicidade iniciada como Instituição de Educação Profissional, pelo Decreto nº 7.566/1909, exaurido pelo Presidente Nilo Procópio Peçanha. Sendo instalada em 1910, recebendo o nome de Escola de Aprendizes Artífices do Pará (EAA-PA) - como parte das 19 escolas, cuja demanda educacional vinculava-se ao início do processo de industrialização do país. (CUNHA, 2000a,p. 94).

Sua finalidade de acordo com o Decreto citado foi:

[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (DECRETO nº. 7.566/1090, apud BASTOS, 1988, p. 6).

Mas, especificamente, essas escolas tinham como finalidade:

A finalidade manifestamente das escolas de aprendizes e ofícios era a formação de operários e contramestres, através do ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, que eram realizados em 'oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convincentes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especificidades das indústrias locais. (CUNHA, 2000a, p. 95).

Cunha (2000a, p. 95-96), argumenta que essas escolas formavam um sistema paralelo de ensino administrado pelo Governo Federal, sob a gestão do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, posteriormente no ano de 1930, passaram para a gestão do Ministério da Educação e Saúde. Em tais escolas, a proposta político-pedagógica era definida em nível nacional:

A formação dos docentes, de acordo com Cunha (2000a, p. 94), a partir do ano de 1919, foi realizada pela Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, do



Distrito Federal, que tinha a incumbência de formar os professores para as escolas de Aprendizes e Artífices.

Araujo et. al<sup>19</sup>. (2007, p. 55-56), argumenta que a Escola Wenceslau Braz, a partir de 1922, tornou-se insuficiente para atender a formação de docentes vindos do norte e sul. Com efeito, diz o autor que fora criada uma escola para formação dos docentes em Belém: o Instituto Lauro Sodré, que atuou até o ano de 1930.

Bastos (1988, p. 29-41), diz que a Escola de Aprendizes de Ofício do Pará, apresentava dificuldades para contratar professores para o ensino de ofícios. Aponta as atividades dos professores: os contramestres ensinavam os ofícios nas oficinas, os professores adjuntos ministravam as disciplinas de desenho; havia, também, os docentes que atuavam no curso primário.

A Escola de Aprendizes e Ofícios do Pará, estruturada em 1910, para Araujo, et. al., (2007, p. 53), entrelaça-se com o contexto econômico, político e cultural na região “no período do apogeu da borracha que vai do final do século XIX até meados do século XX, em meio a crises e recuperações”. Neste contexto econômico, para os autores, forma-se uma classe social formada por: “comerciantes, seringueiros e fazendeiros e profissionais liberais”. Também, emerge “uma nova força de trabalho eminentemente urbana, como alfaiates, sapateiros, relojoeiros, marceneiros e outros ofícios”.

Para Bastos (1988), a EAA-PA proporcionava a formação de destrezas para o trabalho manual e mecânico, de acordo com sua capacidade e infraestrutura, para atender as demandas das indústrias locais

Bastos (1988, p. 21-22), diz que a Escola do Pará, possuía cinco oficinas: de marcenaria, alfaiataria, funilaria, sapataria e ferraria. Os cursos em oficinas tinham a duração de quatro anos. Em 1911, fora ofertado o curso primário, destinados a alunos que não sabiam ler escrever. O curso de desenho era obrigatório.

Os alunos candidatos à Escola deviam preencher os seguintes critérios: ser do sexo masculino, ter entre dez e treze anos, apresentar atestados que comprovassem que não eram portadores de doenças infectocontagiosas, declarar ser desprovido de fortuna (BASTOS, 1988).

Em 1927, a partir do Decreto nº. 5.421, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de: desenho, trabalhos manuais, rudimentos de artes e ofícios ou industriais. Antes deste decreto, a escola do Pará já adotava o ensino das disciplinas citadas. Salaria Bastos (1988, p. 43), que esse decreto, era orientado pelo serviço de

---

<sup>19</sup> Para aprofundar o debate desenvolvido pelos autores, consultar Araujo et. al (2007).

modelagem. Sendo assim, o currículo era centrado nas disciplinas técnicas, mas especificamente no trabalho realizado nas oficinas, como constata-se, a seguir.

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, fora estruturado a Inspeção do Ensino Profissional no Brasil, com o objetivo de supervisionar as Escolas de Aprendizes de Ofícios. Em 1934 esta inspeção transformou-se em Superintendência do Ensino Profissional no país. Demonstramos, a estrutura pedagógica dos cursos ofertados na Escola de Aprendizes e Ofícios do Pará, a seguir:

### ESCOLA DE APRENDIZES E OFÍCIOS DO PARÁ

1º ano pré-vocacional	Leitura, escrita, caligrafia, contas, lições de cousas, desenho e trabalhos manuais.
2º ano pré-vocacional	Leitura, escrita, contas, geometria, história pátria, lições de cousas, desenho e trabalhos manuais.
3º ano profissional	Português, aritmética, geometria, história pátria, lições de cousas, caligrafia, instrução moral e cívica, desenho à mão livre, desenho geométrico e aprendizagem de ofícios.
4º ano profissional	Português, aritmética, geometria, física, instrução moral e cívica, desenho à mão livre, desenho geométrico, desenho industrial, tecnologia e aprendizagem de ofícios.
1º ano complementar	Escrituração de oficinas, correspondência, geometria, álgebra, trigonometria, física, química, história natural, desenho industrial, tecnologia e aprendizagem de ofícios.
2º ano complementar	Escrituração de oficinas, correspondência, álgebra, trigonometria, química, mecânica, história natural, desenho industrial, tecnologia e aprendizagem de ofícios.

Fonte: Adaptação Bastos (1988 p. 43-44).

O trabalho realizado nas oficinas de Marcenaria, pelos alunos, traduzia-se em: objetos feitos de vime, empalhação, marcenaria, beneficiamento mecânico de madeira e tornaria, construção com madeira em geral de acordo com as demandas das indústrias do Estado (BASTOS, 1988, p. 44).

Bastos (1988, p.65), analisando o ensino, infere existir carência de “professores especializados, os programas demasiadamente extensos, o ensino livresco e a inexistência de professores preparados para ministrarem matérias especializadas do curso profissional”, implicou em elevado índice de reprovação dos alunos.

Para Araujo et. al., (2007, p. 58- 59), as Escolas de Aprendizes e Ofícios, a partir de 1937, pelo Decreto nº 378 sofreram mudanças orientadas pelo Ministério de Educação e Saúde, no período histórico que compreendia a interrupção do Estado Novo, ofertando educação profissional em novas áreas de trabalho. No Pará a EAA-PA denominou-se Liceu Industrial do Pará (LIPA).

A Constituição Federal de 1937, determinava, no Art. 129, que “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. (COSTA, 2009, p. 17).

Para o ingresso no Liceu do Pará eram realizados exames de seleção, por meio de provas de conhecimentos. A partir de 1942, começou a ser exigido “testes mentais”, que Araujo et. al., (2007), compreende ser adequados aos métodos de trabalho, provenientes da concepção do trabalho taylorista. Asseveram que eram severas as normas de disciplinamento e punição, tais como, manter os alunos em “quarto escuro durante horas até sua expulsão definitiva da escola”. Os autores se manifestam sobre a concepção pedagógica.

Estas medidas revelam a maior racionalização dos procedimentos pedagógicos, que passam a sofrer influência do processo técnico, da expansão da industrialização e da lógica taylorista, que pressupunha a adequação do homem ao posto de trabalho. (ARAUJO et.al., 2007, p. 58).

Em 1942 mediante a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Liceu do Pará passou a denominar-se Escola Industrial de Belém (EIB), por meio do Decreto nº. 4.073/1942, tendo início a organização do ensino por seriação em 1943 (1ª a 4ª ), correspondendo ao primeiro ciclo. O currículo era composto por disciplinas gerais e técnicas (BASTOS, 1988).

Por sua vez, nesse processo, pela primeira vez, segundo Bastos (1988, p. 80), “foi criado o quadro permanente de Escola do Pará”, regulando as atividades dos funcionários e docentes, “tanto os nomeados como extranumerários”. Salienta que em 1947, foi elaborado convênio do Brasil com os Estados Unidos, objetivando à capacitação técnica dos docentes, participando dois professores da escola.

Bastos (1988, p. 82-87), informa que o Decreto nº. 3.552/1959 aferiu a Escola Industrial de Belém à condição de Autarquia Federal, com autonomia didática, financeira, administrativa e técnica. No ano de 1966 a Escola Industrial de Belém sofreu novas mudanças, passou a denominar-se Escola Industrial Federal do Pará (EIFPA), nesse

processo iniciou-se a oferta de Ensino Profissional em nível de segundo ciclo (2º Grau), ofertando cursos técnicos de edificações e estradas, tendo o curso de ginásio-industrial (1º. Grau), iniciado sua extinção.

Ressaltamos que no ano de 1967, foi assegurada matrículas de alunos do sexo feminino e criados os cursos de agrimensura e eletromecânica (BASTOS, 1988).

No contexto da ditadura militar, mas, especificamente, a partir de 1968 a EIFPA passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Pará (ETFFPA), por meio da Portaria Ministerial nº 331/1968, quando foram criados os cursos técnicos de saneamento e de prótese dentária. Na década de 1970, foram criados, novos cursos: eletrotécnica e mecânica. No ano de 1969, a Escola Técnica do Pará, assinou convênio “com o Programa Intensivo de preparação de mão-de-obra Industrial (PIPMOI)”, (BASTOS, 1988, p. 89). Este programa foi promovido pelo governo autoritário dos militares, estritamente vinculado à formação de formar mão-de-obra para as grandes obras desenvolvidas no período da ditadura.

Araujo et. al., (2007, p. 56), informam que o início do processo de desenvolvimento da industrialização do Estado do Pará, ocorreu apenas a partir de 1970, “com a implantação dos grandes projetos para a Amazônia”, portanto, assinalando as diferenças regionais no processo de industrialização no Brasil e o contexto econômico, político que se movimenta na direção do grande latifúndio, exploração intensiva dos recursos naturais e conflitos pela posse da terra.

Araujo et. al., (2007, p. 59-60), explicitam que no processo da reforma da Educação Nacional, promovida pela Lei nº 5.692/1971 a ETFFPA preparou-se para se adaptar a citada Lei. O currículo foi orientado pelo Parecer nº. 45/72 para atender as finalidades da educação, às quais já nos referimos no Capítulo I. Estabelecendo as habilitações para o exercício de profissões técnicas, em nível de 2º. Grau “Deste modo, a instituição assume a feição que tem até hoje, de formar quadros técnicos para o mercado de trabalho paraense”.

Continuando, os autores declaram a relevância da ETFFPA, para a sociedade paraense deixando de ser entendida como instituição voltada para atender aos “desvalidos da sorte”. Salientam que, nas décadas de 1960 e 1970, os profissionais técnicos formados na instituição eram bastante requeridos pelos setores de bens e serviços existentes na região. Acrescentam que o currículo da ETFFPA era organizado em ciclos: básico e profissional.

Bastos (1988, p. 95), expõe que os cursos que foram ofertados com a Lei nº. 5.692/1971 tinham carga horária mínima de 2.900 horas e sete semestres letivos. Nos dois primeiros semestres funcionava o ciclo básico, que era comum para todas as habilitações. O ciclo profissional habilitava para profissões específicas, a saber: edificações, estradas, saneamento, agrimensura, mecânica, eletrônica, eletrotécnica, telecomunicações, mineração e metalurgia.

Descrevemos para efeito deste estudo a proposta pedagógica do curso de telecomunicações, criado em 1972, tinha como objetivo “auxiliar o engenheiro eletrônico e o eletricitista”, podendo o técnico atuar nos setores das indústrias de equipamentos e telecomunicações em concessionária de serviços públicos: “telefonia, rádio-telefonia, telegramas, teletipos, e etc.” O perfil profissional exigia: “Percepção auditiva e visual e capacidade de concentração e atenção a detalhes”. (BASTOS, 1988, p. 119).

Na década de 1970, a ETFPA, em razão da descoberta e exploração das jazidas de minério de Carajás e Trombetas, a escola, começou a ofertar os Cursos de Mineração e de Metalurgia. No final da década de 1980, foi criado o Curso de Processamento de Dados (COSTA, 2009, p. 48). Expomos no quadro a seguir a estrutura da ETFPA

### **ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARÁ HABILITAÇÃO EM TELECOMUNICAÇÕES**

Núcleo comum Carga horária (1.725h)	Português, inglês, geografia, história, OSPB, estudos regionais, matemática, física, química, biologia, educação moral e cívica, ensino religioso, educação artística, programa de saúde.
Parte diversificada Carga horária (1.740h)	Desenho técnico, física, eletricidade e Magnetismo, sistemas de comum de dados, telefonia, rádio de transmissão e recepção, sistemas multiplex, sistemas de comunicações, eletrônica analógica, eletrônica digital, automação básica, análise de circuitos elétricos, organização e normas de trabalho.
Estágio supervisionado (720h)	
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>2.460</b>

Fonte: Adaptação Bastos (1988 p. 121).

As Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica pela Lei nº 8.948/94, nos marcos das reformas da educação orientadas pelo Banco mundial. Neste contexto foi instituído o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA), em 1999, passando a ofertar cursos em nível médio, pós-médio: Química, Radiologia Médica, Registro de Saúde, Pesca, Turismo, e ensino superior. Começou a desenvolver pesquisa na área de tecnologia em consonância com as demandas dos setores produtivos e da sociedade.

Costa (2009, p.49) informa que a partir de 1986, em conformidade com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, deu-se início o processo de descentralização institucional. No ano de 1987, foram criadas as Unidades Descentralizadas da ETFPA, em: Marabá, Altamira, posteriormente a sede em Tucuruí.

Com o Decreto nº. 2.208/1997 os cursos foram organizados em níveis: básico, técnico e tecnológico. Também foi ofertado o curso de ensino médio regular. Como já analisado, os cursos em nível técnico, romperam com a matrícula única em um mesmo curso que integravam em seus currículos as disciplinas gerais e específicas.

Segundo Araujo et. al., (2007, p. 60-61), essa reforma promoveu impactos na organização curricular e na prática pedagógica, sob a lógica da pedagogia das competências, conforme citado abaixo:

A pedagogia das competências constitui um conjunto de formulações que se propõem a orientar práticas educativas que tenham por objetivo o desenvolvimento de capacidades humanas necessárias ao exercício profissional nas condições atuais que o mundo produtivo vem colocando. (ARAÚJO, 2001, apud ARAUJO et.al., 2007, p. 31).

Ademais, para Araujo et. al., (2007, p. 31), citando Stroonbants, explicitam as características pedagógicas da lógica da pedagogia das competências: pressupõe a valorização do saber tácito e conformando subjetividades para se adaptar as relações sociais.

Já para Stroonbants (1999) a competência representa ação, realização, movimento, velocidade. Representa a valorização da experiência profissional, do saber fazer oriundo da vivência pessoal e das atitudes comportamentais em contraposição ao saber adquirido na escola. Ambas as proposições convergem á idéia de que a competência não está estritamente atrelada ao saber acadêmico, ou seja, institucional, mas também a aspectos atitudinais, vinculando-se à subjetividade dos trabalhadores, buscando habilidades que envolvem todas as dimensões do individuo (ARAUJO et. al., 2007, p. 31).

A partir do ano de 2000, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, oferta os seguintes cursos no campus de Belém. Com isso destaca-se o avanço educacional que vem sendo apresentado pelo IFPA. Demonstramos no quadro abaixo, os níveis e os cursos, ofertados pelo IFPA.

#### CURSOS OFERTADOS PELO IFPA

Técnicos na forma integrada	Agrimensura, Design, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica Estradas, Industrial Químico, Informática, Telecomunicações, Mecânica, Mineração e Planejamento e Realização de Eventos.
Técnicos na forma integrada Modalidade (EJA)	Edificações, Eletrotécnica, Informática e Mecânica.
Pós-Médios	Agrimensura, Aqüicultura, Automação Industrial, Design, Informática, Pesca, Meio Ambiente, Saneamento Ambiental.
Superiores	
Licenciaturas Plenas	Biologia, Física, Geografia, Letras, Matemática, Química e Pedagogia.
Licenciaturas Plenas Modalidade de Educação a Distância	Biologia, Física, Geografia, Química, Matemática, Pedagogia.
Tecnólogos Modalidade de Educação a Distância	Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Saúde, Sistema de Telecomunicações, Saneamento Ambiental, Eletrotécnica, Engenharia de Materiais e Engenharia de Automação.
Pós-graduação	Curso de Especialização em Políticas Públicas de Relações Étnico-Raciais e o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

Fonte: Adaptação Costa (2009).

Este desenho permite identificar os avanços, em termos de ofertas de ensino, em diversas modalidades e níveis de ensino: cursos técnicos, pós-médios, cursos tecnológicos, licenciaturas e pós-graduação, contribuindo para a educação o Estado do Pará.

## CAPÍTULO III

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos que utilizamos na dimensão empírica da pesquisa: a) caracterização do tipo de pesquisa; b) população e amostra; c) os instrumentos e procedimentos desenvolvidos para obtenção das informações e; d) para análise das informações obtidas.

#### 3.1. Caracterização da Pesquisa

Na dimensão empírica, desta pesquisa, cuja mediação constitui-se pelo problema de pesquisa, por seus objetivos. Pelo objetivo geral perseguimos analisar as opiniões dos docentes em relação à proposta norteadora para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Por opinião, estamos entendendo o conhecimento “adquirido assystematicamente, através das experiências de vida”. (TEIXEIRA, 2005, p.82).

Da proposta pedagógica, tomamos como referencia a finalidade; o currículo e a prática pedagógica. Com isso, justificamos que nem todos os componentes que fazem parte da organização do trabalho pedagógico na escola, como explicitado por Veiga (2009); Vasconcelos (2000) foram tratados empiricamente.

Em função de adotarmos o questionário com assertivas fechadas e abertas, instrumento qualificado como quantitativo Essa técnica metodológica, caracteriza-se como tipo de pesquisa, quantitativa. Argumentada por Teixeira (2005, p. 136), como a pesquisa que “utiliza a descrição matemática como uma linguagem”. Na presente pesquisa, a linguagem matemática manifesta-se no método estatístico utilizado para tratar as assertivas que compõe o questionário.



### **3.2. Lócus de realização da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará tendo como critério para essa definição, duas ordens de fatores que vinculam-se mutuamente: a natureza do Curso de Pós Graduação em nível de Mestrado voltado para investigar as Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Com efeito, trabalhamos nesta instituição.

Realizamos um recorte, do ponto de vista da organização dos níveis de educação profissional, optando por investigar a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, na qual atuamos como professora da disciplina de Filosofia.

Também, nesse nível de ensino, realizamos novo recorte, para definir o curso em que realizamos a pesquisa empírica, para tanto, utilizamos o critério de interesse dos candidatos que almejam adentrar aos cursos oferecidos, na modalidade acima citada, com base no ano de 2005. Desse modo, constatamos que o Curso Técnico de Nível Médio em Informática Integrado ao Ensino Médio evidenciou o maior número de inscrições no processo seletivo para ocupar as vinte (20), vagas ofertadas.

### **3.3. População**

O universo da população é formado pelo conjunto de docentes que atuam no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Adotamos como critério, para definir a população, os docentes que atuaram no ano de 2009, nas séries (1ª, 2ª, 3ª). O banco de dados que nos permitiu quantificar o número da população, foi obtido junto à Coordenação do Curso: horários e número de docentes, da área específica de formação. A estas informações agregamos as obtidas no Departamento de Educação Comunicação e Linguagem, qualificado como documento proveniente da Coordenação de Turnos (CEFET, 2009).

Desse modo, a população consta de (43), quarenta e três docentes. Ressaltamos que desta população três (03) docentes ministraram aulas em duas disciplinas. Ou seja, cada um dos três docentes ministraram, em duas disciplinas. Estes professores que atuaram em mais de uma disciplina, foram contados apenas uma vez.

### **3.4. Composição da Amostra**

A amostra teve a seguinte composição: quinze (15) docentes que desenvolvem suas atividades de ensino nas disciplinas básicas ou gerais que compõem o núcleo comum do currículo do ensino médio e três (03) docentes que atuam no ensino das disciplinas da área específica do Curso de Informática. .

Para compor a amostra, definimos que a aplicação do questionário seria feita, apenas aos professores que no ano de 2009 encontravam em atividades na escola, exercendo a função docente, no Curso Técnico de Informática, no mínimo por seis (06) meses de trabalho.

Desse modo, a amostra constitui-se de dezoito (18) docentes, para uma população de 43 professores que trabalharam nas três séries do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, no ano de 2009. Cabe, ainda, ressaltar que os professores que trabalham com as disciplinas do Núcleo Comum, denominadas de disciplinas gerais, atuam em outros cursos integrados, no IFPA. Isto nos permitiu assegurar a representatividade da amostra.

Como se pode identificar a maioria de docentes que fizeram parte da amostra (83,33%), trabalham no ensino das disciplinas do núcleo comum. Por sua vez, apenas (16,67%), trabalham nas disciplinas da área de conhecimento denominada específica ou tecnológica, como indicamos no Quadro nº. 01.

Quadro nº.01: **Participação dos Docentes por Área de Conhecimentos**

ÁREA	FREQÜÊNCIA (F)	%
Área do núcleo comum	15	83,33%
Área Tecnológica	03	16,67%
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

### 3.5. Instrumento para coleta de Informação

O instrumento principal utilizado para coleta de dados foi o questionário. O questionário foi estruturado por quatro (4), perguntas. As perguntas foram elaboradas, partir dos objetivos específicos definidos para esta investigação. A perspectiva assumida é que as perguntas, se constituem como partes que se integram, proporcionando uma visão aproximada do todo da investigação, permitindo inferirmos tendências gerais nas

opiniões dos docentes sobre a proposta norteadora para a Educação Profissional Técnica de nível médio na forma Integrada ao Ensino Médio e, desse modo, atingir o objetivo geral da pesquisa.

A elaboração do questionário não foi tarefa fácil, ocorrendo revisões e ajustes. Optamos por uma estrutura ou forma de questões abertas e fechadas. As assertivas fechadas permitiram, conforme Gil (2008, p. 123), estabelecer uma maior “uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas”.

Consciente da desvantagem do questionário, formulado com assertivas fechadas, que não propicia a liberdade de respostas, incorporamos, a cada pergunta, uma questão em aberto, tendo por objetivo proporcionar a cada participante, liberdade de expressão (GIL, 2008).

As assertivas fechadas foram construídas, a partir das proposições dos autores, documentos, apresentados e analisados no referencial teórico. Também, incorporamos proposições advindas dos professores, obtidas por meio de entrevistas realizadas no mês de novembro, a sete professores. Ressaltamos que a entrevista, foi estruturada por uma variedade de perguntas, não possibilitou na avaliação desta autora, obter as informações pertinentes aos objetivos da pesquisa. Por essa razão, decidimos utilizar como instrumento de pesquisa principal o questionário, incorporando proposições dos docentes, como já nos referimos, obtidas nas entrevistas.

A primeira pergunta: Qual sua opinião sobre o processo de discussão, elaboração e implementação do projeto pedagógico do IFPA e do curso que atua? Constam sete assertivas. A segunda: Em sua opinião qual é a finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio? Repete-se o número de assertivas da pergunta anterior. A terceira: Qual sua opinião sobre o Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio? Constam cinco assertivas.

Finalmente, procurando relacionar teoria e prática, formulando a quarta pergunta: práticas pedagógicas que os docentes desenvolvem, com onze assertivas. Desse modo, buscamos assegurar, na quarta pergunta do questionário, situações de ensino-aprendizagem que contemplasse as possibilidades de ensino, identificadas no referencial teórico. Incluímos, por sua vez, proposições diversas, pertinentes a situações de ensino no Brasil.

O questionário contém escalas de (1 a 5) para cada assertiva. As escalas são entendidas por Gil (2008, p. 138), como “instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível”. O tipo de escala utilizada denomina-se Likert, possuindo caráter ordinal. Sua utilização permite que

cada sujeito marque sua concordância: (01), discordo totalmente; (02), discordo em parte; (03), estou indeciso; (04) concordo em parte e (05), concordo plenamente. Garantindo as opções possíveis, dentro dos limites de um instrumento quantitativo.

Antes da aplicação do questionário realizamos o pré-teste. Primeiro, com um professor (que não compõe a amostra) que respondeu ao questionário, na frente desta autora e, posteriormente foi indagado, se as questões estavam adequadas e claras para serem respondidas. Obtivemos resposta afirmativa. Como destaca Gil (2008, p. 134), a função do pré-teste “é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão de redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão e etc.”

Posteriormente, foi realizado outro pré-teste, com outro professor (que não faz parte da amostra). Este pré-teste, também foi realizado na presença desta pesquisadora, ocorrendo diálogos, sobre a forma da estrutura do questionário. Neste processo, foi identificado imprecisões, particularmente, na primeira parte do questionário, pergunta (nº 01). O que nos permitiu realizar ajustes.

### **3.6. Procedimentos de Aplicação do Questionário**

Os questionários foram entregues, na maioria, no mês de dezembro do ano de 2009, recebidos, neste mesmo mês. Apenas uma minoria, foi entregue e devolvido, na segunda semana do mês de janeiro de 2010, no início do semestre letivo. Para tanto, adotamos os seguintes procedimentos: iniciamos procurando identificar os docentes que faziam parte da amostra. Ao localizá-los na instituição, nos apresentávamos, caso não conhecêssemos o professor. Em seguida, solicitávamos que respondesse o questionário explicitando o objetivo geral da pesquisa, que consta no caput do questionário, em anexo. A diferença entre a população e a amostra, ocorreu devido não termos contatado, todos os professores. .

Quatro (04) questionários foram enviados por e-mail e recebidos por e-mail. Tal procedimento foi acertado com o professor. Um (01), questionário foi aplicado por uma colega que trabalha na citada instituição.

Treze (13) questionários foram aplicados por esta autora. Em alguns casos, estes foram respondidos no momento em que foram entregues. Destacamos que não houve rejeição em respondê-lo, apenas dois questionários não foram devolvidos.

Nossa principal dificuldade foi localizar o professor, pois no mês de janeiro, os docentes têm quinze (15) dias de férias. Ao retornarem ao trabalho, poderia ocorrer, em nossa opinião, mudanças de turmas e possivelmente de curso. Este fato nos impediu de continuar por todo o mês de janeiro a distribuição de um maior número de questionários.

### **3.7. Análise das Informações**

As análises se fundamentam na análise de conteúdo, conforme Bardin, consistindo em:

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) nas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 37, grifos do autor).*

De acordo, com Bardin (2009) e Trivínos (1987), pode-se estabelecer a seguinte sequência, para a análise de conteúdos: pré-análise, como fase de organização do material, a exploração do material; fase de análise o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Etapas do processo da análise de conteúdo que desenvolvemos. Salientamos que optamos por analisar as informações ofertadas pelos docentes de modo geral, sem identificar as disciplinas que ministram.

A pré-análise ocorreu quando de posse do conjunto dos questionários, no início do semestre letivo, organizamos por área de conhecimentos, numerando (01 a 18) e classificando todos com a letra (D).

Em seguida, separamos as quatro perguntas, organizando-as em bloco específicos, de acordo com a numeração constante no questionário. Neste processo, surgiram indagações, sobre os significados e tendências das respostas, quando, então, submetemos ao tratamento estatístico, das assertivas fechadas, para obter maior precisão dos indicadores. Conforme Bardin (2009, p. 121), o tratamento estatístico, visa obter “indicadores que fundamentem a interpretação final”.

Para realizar o tratamento estatístico contamos com a colaboração de um professor de matemática que atua em uma instituição pública estadual.

A finalidade de um teste é de verificar a ocorrência de diferenças estatisticamente significativas que possam existir entre as variáveis analisadas. No presente estudo, levamos em conta a amostra, a variável e o tipo de dado, que caracterizassem a realização do tipo de teste a ser aplicado.

O teste considerado mais adequado à presente pesquisa foi o teste não paramétrico do Qui-quadrado, indicado para dados categóricos ou nominais. O referido teste tem por finalidade comparar frequências observadas com as possíveis frequências esperadas, verificando se as diferenças são estatisticamente significativas.

Na presente pesquisa foi previamente fixado o nível de significância da pesquisa de 95%, com nível de decisão  $\alpha = 0.05$  para rejeição da hipótese de nulidade. Todos os procedimentos para verificação das diferenças estatísticas foram realizados sob o suporte computacional do pacote bioestatístico BioEstat versão 5.0, para o gerenciamento do banco de dados foi utilizado do software SPSS versão 13.

Na fase da descrição analítica, realizamos as análises de cada assertiva, pertencente a cada bloco de perguntas, descrevendo em termos de percentuais, considerando a discordância (discordo totalmente (1) e discordo em parte (2) ) = (1+2). A concordância (concordo em parte (4) e concordo totalmente (5) ) = (4+5), para as opiniões com maior percentual de concordância, em relação à amostra.

1 + 2	Discordo em parte – Discordo totalmente;
4 + 5	Concordo em parte – Concordo plenamente.

Em cada bloco de perguntas do questionário, apresentamos as categorias centrais de análise. Simultaneamente às descrições acima referidas, realizamos a análise de conteúdo, com aporte no referencial teórico, evidenciando seus fundamentos filosóficos, pedagógico-didáticos.

A estas análises associamos as análises das proposições ofertadas pelos docentes nas perguntas abertas do questionário, procurando identificar se emergiam novas categorias. Ao final de todas as categorias de análises, apresentamos uma síntese parcial. No processo de análise não diluímos as divergências identificadas.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISES DAS OPINIÕES DOCENTES**

A apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, seguido a ordem das perguntas, estruturas no questionário: a) o perfil profissional dos docentes; b) opiniões dos docentes sobre o processo de discussão, elaboração e implementação do projeto político-pedagógico do IFPA e do Curso de Informática; c) opiniões dos docentes sobre as finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio; d) opiniões dos docentes sobre o currículo integrado na Educação Profissional e, finalmente e) as manifestações dos docentes sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem no trabalho no IFPA-, Curso Técnico em Informática.

#### **4.1. Perfil Profissional**

Apresentamos o perfil profissional dos docentes que fizeram parte da amostra, os dados foram obtidos, por meio das informações fornecidas pelos professores, no questionário, com perguntas abertas e fechadas. O perfil está, organizado em três proposições: a) tipo de vínculo funcional; b) tempo de trabalho na instituição e; c) formação acadêmica.

##### **4.1.1. Tipo de Vínculo Funcional**

As informações proporcionadas pelos docentes revelam que (38,89%), da amostra trabalham com contratos de trabalho permanente (efetivo). Porém, (61,11%), trabalham com contratos flexibilizados. Estes dados informam que a maioria dos docentes participantes da pesquisa trabalha com contratos temporários. Demonstramos no Quadro nº 01, a seguir.

Quadro nº 01: Vínculo Funcional

TIPO DE CONTRATO	FREQÜÊNCIA (F)	%
Efetivo (Permanente)	7	38,89%
Temporário (Substituto)	11	61,11%
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

A flexibilização do trabalho, no serviço público, encontra-se regulada pela Lei [nº. 9.849/1999], que justifica o contrato temporário para atender as necessidades temporárias de interesse público.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o ideário neoliberal afeta a carreira docente no IFPA, no Curso Técnico em Informática. As palavras revelam ou dissimulam os reais significados da realidade. Neste caso, a palavra “substituto” dissimula o significado de trabalho flexibilizado, temporário.

Como abordamos no referencial teórico, pela mediação do trabalho o homem produz-se, humaniza-se conjuntamente com outros homens transformando a natureza e se autotransformando neste processo, desenvolvendo relações sociais que marcam sua existência como ser histórico-social, de forma genérica. (MARX, 2004).

Todavia, nos marcos da divisão social e técnica do trabalho, particularmente na sociedade capitalista sob os vínculos internos das empresas integradas e flexíveis e do Estado Neoliberal, a classe que vive do trabalho como argumenta Antunes (2008, p. 18), que inclui a totalidade dos sujeitos que vivem da venda de sua força de trabalho, o trabalho improdutivo que não produz diretamente e imediatamente mais-valia, encontra-se fragmentada, heterogeneizada em diversas modalidades de trabalho temporário, precarizado.

O trabalho flexibilizado, na análise de Antunes (2008, p. 15), provém da “liberdade da empresa”. Ampliando-se o conceito de liberdade da empresa, para liberdade plena do Estado privatizante, cuja lógica para seu funcionamento é estabelecer contratos de trabalho temporários. Sendo assim, o trabalho docente toma a forma exeqüível de uma força de trabalho, sujeita aos ajustes, ideológicos e políticos dos dirigentes do Estado.

Com efeito, Antunes (2007), explicita o fundamento ideológico que permeia as relações sociais vigentes, que intensifica o desemprego, como sendo a busca de



envolvimento subjetivo dos trabalhadores, na perspectiva de obtenção de consensos, para viabilizar projetos que são expressão das vontades dos dirigentes.

Nas condições de trabalho temporário, os docentes não plasam da valorização do trabalho, encontram-se hierarquizados, numa funcionalidade utilitarista, cujo slogan é serem úteis e “descartáveis”, quando terminam seus contratos temporários. Somam-se sem vinculação interna permanente ao IFPA.

Frigotto e Gentili (2002) reforçam a idéia de que na condição do capitalismo mundializado vinculado às práticas neoliberais, destroem-se as possibilidades efetivas de garantia dos direitos sociais inalienáveis para assegurar uma vida cidadã. Por isso, reafirmamos que os docentes não plasam de condições humanas para o exercício de sua profissão.

Conseqüentemente, entendemos que este fato traz implicações para a discussão, elaboração e efetivação da proposta pedagógica para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, na medida em que os docentes atuam por um período, quando são substituídos por outros docentes na instituição. Assim, segue a cadeia da substituição, dificultando a construção de um corpo coletivo de docentes, capaz de integrar-se, para discutir e efetivar a proposta pedagógica para a educação profissional.

#### 4.1.2. Tempo de Trabalho no IFPA

As informações obtidas indicam que (66,67%), portanto, a maioria dos docentes, têm entre 7 meses a 7,5 anos de trabalho no IFPA. Por outro, lado (11, 11%), já exercem o trabalho docente entre 7,5 anos a 14,3 anos, a estes se integram (11, 11%) que têm entre 14, 3 anos a 21, 2 anos. Enquanto, a minoria dos docentes (5,5%), atuam entre 256 a 420 meses, ou seja, entre 21 a 35 anos.

No Quadro nº 02, evidenciamos os dados relacionados ao tempo de trabalho dos docentes no IFPA.

Quadro nº 02: **Tempo de Trabalho**

(MESES)	FREQÜÊNCIA (f)	%
7 a 90 meses (7 meses à 7,5 anos)	12	66,67%
91 a 172 meses (7,5 anos à 14,3 anos)	2	11,11%
173 a 255 meses (14,3 anos à 21,2 anos)	2	11,11%
256 a 337 meses (21,2 à 28 anos)	1	5,56%

338 a 420 meses (28 anos 35 anos)	1	5,56%
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

#### 4.1.3. Formação Acadêmica

As informações dos docentes indicam que a maioria já concluiu o Curso de Mestrado, perfazendo um total de (55,56%). Enquanto (44,44%), possuem Curso de Especialização. Estes dados permitem confirmar, com base nos estudos de Antunes (2007, p. 11), a tendência do aumento e “ampliação” do trabalho intelectual, (na produção de ponta). Cujos desdobramentos no âmbito do trabalho docente significam a existência de profissionais com maiores níveis de formação, para o exercício de suas funções sociais, como se pode constatar no Quadro nº03.

Quadro nº03: **Formação Acadêmica**

<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>FREQÜÊNCIA (f)</b>	<b>%</b>
Especialização	8	44,44
Mestrado	10	55,56
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

#### 4.1.4. Opiniões dos Docentes sobre a Discussão, Elaboração e Implementação do Projeto Político-Pedagógico

As assertivas que compõem o questionário, informadas no Quadro nº 04, abaixo, foram elaboradas tendo como referência para as análises as categorias: projeto político-pedagógico ou proposta pedagógica e o princípio ético-político para sua discussão, elaboração e implementação à participação dos docentes.

Quadro nº 04: **Assertivas do Questionário**

[1]	O projeto político-pedagógico do IFPA foi elaborado sem a participação dos professores;
[2]	Os docentes estão participando da elaboração do projeto político-pedagógico;
[3]	O curso que trabalho possui proposta pedagógica, que contou com a participação dos docentes;
[4]	A proposta pedagógica do curso que trabalho está sendo elaborada;
[5]	Participo da elaboração da proposta pedagógica do curso que trabalho;
[6]	A participação na elaboração da proposta pedagógica possibilita conhecer, discutir e decidir de forma coletiva a finalidade da educação profissional que deve guiar as ações na prática docente;
[7]	O fundamental não é a participação do professor na elaboração do projeto pedagógico, mas sim em sua implementação. A sua elaboração é função da direção.

No Quadro nº 04.1, apresentamos os índices em termos de percentuais, das opiniões dos docentes sobre as assertivas que compõe o questionário, com o título de: Opiniões dos Docentes sobre o Processo de Discussão, Elaboração e Implementação do Projeto Político-Pedagógico do IFPA e Curso de Informática. A seguir descrevemos quantitativamente e analiticamente os resultados.

Quadro nº 04.1: Discordância e Concordância: **Opiniões dos Docentes sobre o Processo de Discussão, Elaboração e Implementação do Projeto Político-Pedagógico do IFPA e Curso de Informática**

Item	ASSERTIVAS	Om	1 (%)	2 (%)	(1)+(2) %	Ind.	4 (%)	5 (%)	(4)+(5) %
[1]	O projeto político-pedagógico do IFPA foi elaborado sem a participação dos professores;	2	16,7	22,2	<b>38,9</b>	16,7	22,2	11,1	<b>33,3</b>
[2]	Os docentes estão participando da elaboração do projeto político-pedagógico;	2	27,8	11,1	<b>38,9</b>	16,7	22,2	11,1	<b>33,3</b>
[3]	O curso que trabalho possui proposta pedagógica, que contou com a participação dos docentes;	1	27,8	16,7	<b>44,5</b>	22,2	16,7	11,1	<b>27,8</b>
[4]	A proposta pedagógica do curso que trabalho está sendo elaborada;	1	22,2	16,7	<b>38,9</b>	22,2	11,1	22,2	<b>33,3</b>
[5]	Participo da elaboração da proposta pedagógica do curso que trabalho;	1	33,3	16,7	<b>50,0</b>	0	16,7	27,8	<b>44,5</b>
[6]	A participação na elaboração da proposta pedagógica possibilita conhecer, discutir e decidir de forma coletiva a finalidade da educação profissional que deve guiar as ações na prática docente;	1	0	5,6	<b>5,6</b>	5,6	22,2	61,1	<b>83,3</b>
[7]	O fundamental não é a participação do professor na elaboração do projeto pedagógico, mas sim em sua implementação. A sua elaboração é função da direção.	1	77,8	0	<b>77,8</b>	0	5,6	11,1	<b>16,7</b>

[1] Discordo totalmente; [2] Discordo em parte; [4] Concordo em parte; [5] Concordo plenamente; [1]+[2] Nível de Discordância; [4]+[5] Nível de Concordância.

A análise quantitativa da assertiva [01] - apresenta (38, 9%), percentual de discordância, no sentido que o projeto político-pedagógico do IFPA, foi elaborado sem a participação docente. Porém (33, 3%), concordam que o projeto político-pedagógico do IFPA, foi elaborado sem a participação dos professores.

Considerando-se as categorias em conjunto: projeto político-pedagógico e participação dos docentes, destacamos que na primeira o percentual informado predominou opiniões de discordâncias. Evidenciando que a maioria, discorda que o projeto político-pedagógico foi elaborado, sem a participação dos docentes. Por outro lado, (33, 3%), concordam que foi elaborado, sem a participação dos professores.

É importante, situar o debate sobre o processo de elaboração do projeto político-pedagógico, no sentido da compreensão de Vasconcelos (2000, p.177), quando se posiciona dizendo que o planejamento global da instituição requer avaliação e reelaboração, pois estes aspectos fazem parte da metodologia apontada, nos termos: “traz consigo o princípio da autocorreção: primeiro, a possibilidade de múltiplas versões na redação (até o grupo chegar a uma satisfatória); depois, o poder do Diagnóstico: aponta o que não está indo bem, permitindo alterações”.

Em relação à assertiva [02]- apresenta (38,9%), de discordância e (33,3%), de concordância. Trata-se nesta assertiva: os docentes estão participando da elaboração do projeto político-pedagógico. Esclarecemos que nesta assertiva não identificamos a instituição: IFPA. Portanto, as opiniões, da maioria dos sujeitos que fizeram parte da amostra, sinalizam para a discordância.

Enfatizarmos que os percentuais de discordâncias e concordâncias nas assertivas [01,02]- são similares. Na primeira assertiva ocorre à prevalência da discordância, na segunda permanece a discordância.

Resgatamos o significado de projeto político-pedagógico, a partir dos argumentos de Veiga (2009, p. 2), que o concebe como estratégia de planejamento tendo como objetivo, a organização do trabalho na escola “como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, propondo preservar a visão de totalidade”.

Ainda, Veiga (2009, p. 2), esclarece que o princípio que possibilita a elaboração do projeto político-pedagógico, implica na capacidade da escola apropriar-se de sua relativa autonomia, que significa “resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”.

Por essa via de análise, considerando que as escolas encontram-se impregnadas na materialidade das relações produtivas e sociais fundada na divisão social e técnica do trabalho, estas sofrem as determinações deste modo de produzir a existência humana. Como explica Vázquez (2007, p.291), que a “práxis reiterativa”, manifesta-se em decorrência da divisão social e da técnica do trabalho, ocorrendo “um divórcio radical”, entre “planejamento e execução”.

Entretanto, com aporte, nos autores citados, esta determinação não é absoluta. Por isso, podem ser modificadas pelos trabalhadores unidos em torno da teoria da educação e da sociedade que seja guia consciente da práxis transformadora “revolucionária” e de sua autotransformação, como diz Vázquez (2007, p. 149), “Na transformação prático-revolucionária das relações sociais, o homem modifica as circunstâncias e afirma seu domínio sobre elas, isto é, sua capacidade de responder a seu condicionamento ao abolir as circunstâncias que o condicionam”.

Segundo Veiga (2009, p.2), a participação, implica, no debate, no diálogo, na reflexão coletiva, como princípio para a construção da gestão democrática, como expressa a autora, a seguir:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2009, p. 3).

Na perspectiva de análise de Vázquez (2007, p. 360), traduzimos que a participação, como mediação para a construção de uma gestão democrática, implica na “livre circulação de idéias e alternativas políticas em todos, os níveis”.

Entendemos que a participação dos docentes na elaboração do projeto político-pedagógico colabora com o objetivo de superar atos justapostos que ocorrem ocasionalmente nas atividades desenvolvidas na Educação Profissional, onde cada indivíduo ou cada grupo social pode imprimir-lhe finalidades individuais, prefigurando-se como “soma de práticas” que não resultam de ações deliberadas pelos sujeitos, que atuam numa organização. (VÁZQUEZ, 2007).

Em relação à assertiva [03]- a opinião da maioria docente, incide na discordância (44,5%). Enquanto (27,8%), aponta para a concordância, no sentido que o Curso de Informática tem uma proposta pedagógica, que contou com a participação dos professores. Conseqüentemente, na assertiva [04] - evidência (38, 9%), de discordância e (33,3%), de concordância que a proposta pedagógica do Curso de Informática esteja sendo elaborada. Predominando a discordância.

Podemos identificar em relação às assertivas [03 e 04] - que na opinião da maioria dos docentes, o Curso de Informática, apresenta problemas em relação a existência da proposta pedagógica ou plano de curso, da qual os professores tenham participado de sua elaboração. Opinam, portanto, que possivelmente, ainda, não esteja sendo elaborada.

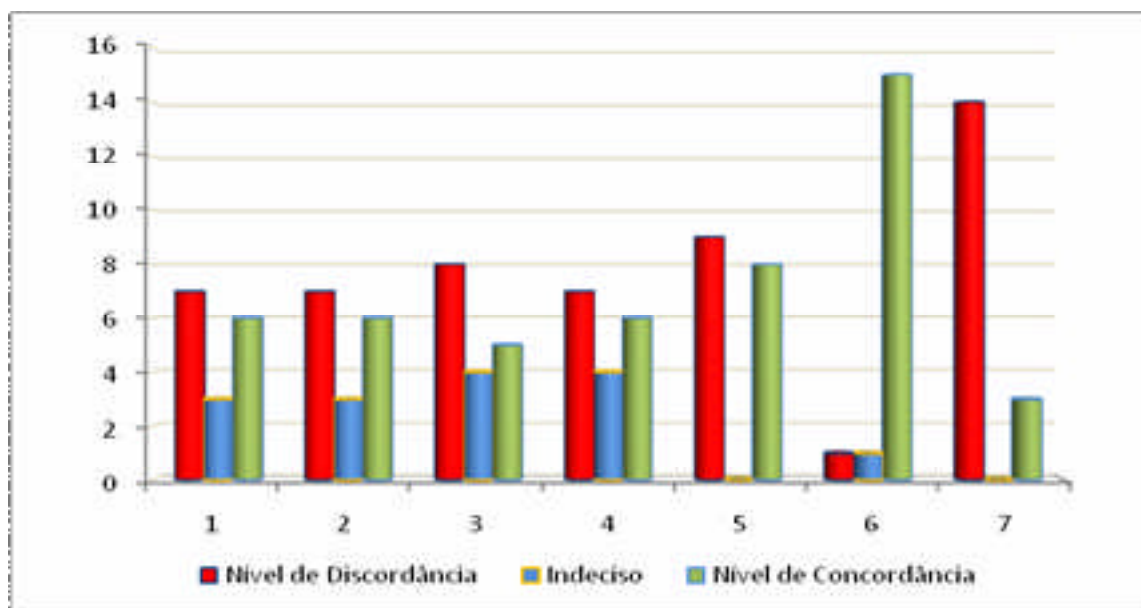
As opiniões da maioria dos docentes, na assertiva [05]- apresenta discordância de (50,0%). A concordância atingiu (44, 5%), em relação as suas participações na elaboração da proposta pedagógica do curso que atuam. Mantendo a frequência de discordância.

Analisando a assertiva [06]- verificamos que a discordância atingiu (5,6%), em decorrência o percentual de concordância indica (83, 3%), refere-se, à assertiva que procura identificar a opinião dos docentes sobre o significado e a importância atribuída as suas participações no processo de elaboração da proposta pedagógica. Este significado foi concebido na perspectiva de potencializar o conhecimento, a discussão e a tomada de decisão de forma coletiva sobre a finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, que deve guiar as ações na prática docente, com a qual a maioria dos docentes opina concordando.

Tratando da assertiva [07]- apresenta (77, 8%), discordância e (16,7%), de concordância, cujo conteúdo significa, que: “O fundamental não é a participação do professor na elaboração do projeto pedagógico, mas sim em sua implementação. A sua elaboração é função da Direção”. Portanto, a maioria revela compromisso com o processo de elaboração da proposta pedagógica.

Postas as análises acima esboçadas, apresentamos as frequências das indecisões, discordâncias e concordâncias, assinaladas pelos docentes, nas assertivas, contidas no questionário, conforme pode-se verificar no Gráfico nº 01, a seguir:

Gráfico nº 01: **Níveis de Frequências: Opiniões dos Docentes sobre o Processo de Discussão, Elaboração e Implementação do PPP**



Os níveis de frequências das indecisões foram baixos para todas as assertivas, não sobrepondo-se as frequências de concordância e discordância: que significa a marcação das assertivas, por parte dos docentes. Os níveis de frequências de discordâncias predominaram nas assertivas de [01 a 05]. Os níveis de frequências das concordâncias foram mais baixos que os de discordâncias para as assertivas citadas. O maior nível de frequência de concordância apresenta-se na assertiva [06]. O menor nível de frequência de concordância foi apresentado na assertiva [07].

Retomamos a discussão sobre os pressupostos filosóficos que devem ser discutidos e definidos no projeto, trazendo implicações para a definição das finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Na perspectiva de Vasconcelos (2000, p. 169), implica que no processo de elaboração do projeto político-pedagógico se conheça, para decidir a concepção de homem e sociedade que orientará o “plano global da instituição”.

Nessa direção, na concepção da filosofia da práxis, pressupõe discutir as categorias inerentes a esta concepção de mundo, cujos conceitos centrais se fundamentam no trabalho e na práxis como “teoria que guia a ação” (VÁZQUEZ, 2007, p.144), com o intuito de proporcionar uma formação que atenda aos requisitos das necessidades verdadeiramente humanas.

Pressupõe compreender com base na pedagogia histórico-crítica, o processo histórico que permeou a luta em torno da (re) construção da Educação Profissional



Técnica Integrada que culminou com o Decreto nº. 5.154/2004, na perspectiva de entender-se seus pressupostos políticos e pedagógicos.

Frigotto et. al. (2005, p.37) evidenciam que almejavam alcançar pela mediação do Decreto nº 5.154/2004 era a efetivação de uma base unitária para o ensino em nível médio, mesmo admitindo a Educação Profissional, tal como propunha, os projetos apresentados, por ocasião da discussão e da aprovação da atual LDBEN.

Mas, especificamente, Frigotto et. al. (2005, p.43-44), explicitam que o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico constitui-se como mediação para fazer-se a “travessia” para a educação unitária e o ensino politécnico, cuja efetivação dar-se-á, apenas numa sociedade que apresente as possibilidades reais para assegurar as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Ainda, pressupõe conhecer a escola em sua totalidade, visando identificar as possibilidades reais para sua implementação o que demanda uma metodologia para sua elaboração que tome como de partida as ações que já existem para avançar objetivando alcançar as finalidades estabelecidas, considerando suas possibilidades e impossibilidades. (VASCONCELOS, 2000); (VÁZQUEZ, 2007).

O projeto político-pedagógico na concepção da filosofia da práxis e da pedagogia histórico-crítica assume explicitamente uma concepção de homem como ser histórico-social, como ser de práxis social e política capaz de intervir na sociedade para transformá-la. (SAVIANI, 2005); (VÁZQUEZ, 2007).

Para tanto, torna-se necessário a compreensão, por parte da comunidade escolar das determinações, econômicas, políticas e ideológicas vigentes na sociedade brasileira que tornam o trabalho humano uma mercadoria. Isto visa tomada de posição, na perspectiva de superação destas determinações, tendo como horizonte uma sociedade justa e livre dos imperativos do capitalismo que engloba as nações da América Latina e do mundo todo. (VÁZQUEZ, 2007); (FRIGOTTO, 2003).

Desse modo, para construir a sociedade justa e livre e uma educação que atenda as verdadeiras necessidades humana deve-se compor a luta hegemônica, que de acordo com Frigotto (2003, p. 25), “Esta dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe”.

Na perspectiva da argumentação de Pistrak (2000, p. 25), significa que essa participação deve propiciar aos docentes, uma sólida formação pedagógica, potencializando o caminho da criação pedagógica, conforme se pode identificar nas sugestões ofertadas, pelos professores.

**D[1]** “A realização de Seminários e a participação em congressos”.

**D[2]** “As reuniões, oficinas, palestras, etc.”

**D[8]** “Conhecer o instituto, o curso, a estrutura da proposta, aceitar e sugerir idéias, ser coletivo...”.

**D[10]** “[...] reuniões que tenham objetividades, nos assuntos que levarão melhorias para o projeto educacional e que não fiquem só nas palavras”.

**D[14]** “Discussões e participação coletiva”.

**D[15]** “Realizar uma pesquisa das necessidades do mercado de trabalho e das competências e habilidades para o prosseguimento dos estudos”.

**D[16]** “Definição dos objetivos do curso. Garantia de condições de trabalho pelo MEC”.

Considerando o conjunto de proposições, podemos inferir que no primeiro bloco [1, 2, 8, 10, 14] os docentes almejam atividades que lhes proporcionem conhecimentos e ações concretas a serem realizadas de forma participativa e coletiva. Ainda, opinam para a necessidade de conhecer o Instituto, os objetivos do curso.

Ademais, entendem que as ações devem ser efetivadas, para que não se percam em discursos sem possibilidades de efetivação. No segundo bloco [15,16], sugerem o desenvolvimento de pesquisas que lhes permitam identificar as competências e habilidades necessárias para a formação dos alunos, tendo em vista atender as necessidades de participação no mercado de trabalho, assegurando, também, o prosseguimento em seus estudos. Conhecer os objetivos do curso e sugerem melhores condições de trabalho.

Reafirmamos com base nos estudos de Carvalho (2003, p. 120), que o processo de participação dos docentes, na elaboração do projeto político-pedagógico, não elimina as divergências, os conflitos, mas implica na capacidade dos docentes estabelecerem consensos em torno da concepção de educação e de suas finalidades.

Continuando, Carvalho (2003, p.112), explicita que a participação dos trabalhadores na formulação e na implementação das políticas públicas para a Educação Profissional, supõe a consciência das entidades sobre o seu papel enquanto atores sociais.

Sintetizando, indicamos as opiniões da maioria dos sujeitos que participaram da amostra: a) discordam que o projeto político-pedagógico do IFPA, foi elaborado sem a

participação docente; b) discordam que estão participando da elaboração do PPP; c) discordam que o curso em que trabalham possui proposta pedagógica, que contou com a participação dos professores; d) discordam que estão participando da elaboração da proposta pedagógica do curso citado; e) discordam que o fundamental não é a participação do professor na elaboração do projeto pedagógico, mas sim em sua implementação. A elaboração é função do diretor.

Concordam, em maioria, que: a) a participação na elaboração da proposta pedagógica potencializa conhecer, discutir, e decidir coletivamente a finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio que deve orientar as ações na prática docente.

#### **4.1.5. Opiniões dos Docentes sobre a Finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio**

A elaboração das assertivas consubstanciou-se por duas mediações, formuladas a partir do referencial teórico e uma proposição fornecida por um docente, obtida, por meio das entrevistas.

Nessa seção, as categorias em análise incidem sobre as finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Duas categorias tomam centralidade e significado para esta análise: a) a concepção de Educação Profissional que visa atribuir a finalidade da educação aos interesses do mercado de trabalho; b) concepção que concebe a Educação Profissional como mediação na perspectiva de propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando-os para uma profissão, de modo que possam compreender e participar do mundo do trabalho, da sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade justa, como cidadãos.

Em decorrência, essa finalidade incide na formação de sujeitos, críticos, criativos com autonomia intelectual e ética, tendo como uma das funções contribuir para o desenvolvimento local, concernente à quinta assertiva. As assertivas estão expressas, a seguir, no Quadro nº 05.

Quadro nº 05: **Assertivas do Questionário**

[1]	Propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão para se adaptar ao mercado de trabalho e a sociedade vigente;
[2]	Propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão, de modo que possam compreender e participar do mundo do trabalho, da sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade justa, como cidadãos;
[3]	Preparar para o vestibular ou ENEM e para o mercado de trabalho;
[4]	Preparação de profissionais técnicos com competência para exercer a atividade de trabalho escolhida;
[5]	Formar profissionais técnicos com conhecimentos gerais e profissionais: críticos, criativos com autonomia intelectual e ética;
[6]	Formar profissionais técnicos que contribuam para o desenvolvimento da nossa região com soluções técnicas e tecnológicas;
[7]	Formar profissionais técnicos para o empreendedorismo.

No Quadro nº 05.1, apresentamos os percentuais das opiniões obtidas, por meio do tratamento estatístico, com o título: Opiniões dos Docentes sobre as Finalidades da, Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. A seguir descrevemos quantitativamente e analiticamente os resultados, seguindo os objetivos definidos acima.

Quadro nº. 05.1: Discordância e Concordância: **Opiniões dos Docentes, sobre as Finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.**

Item	ASSERTIVAS	Om	1 (%)	2 (%)	(1)+(2) %	Ind.	4 (%)	5 (%)	(4)+(5) %
[1]	Propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão para se adaptar ao mercado de trabalho e a sociedade vigente;	0	11,1	0	<b>11,1</b>	5,6	11,1	72,2	<b>83,3</b>
[2]	Propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão, de modo que possam compreender e participar do mundo do trabalho, da sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade justa, como cidadãos;	0	0	0	<b>0</b>	0	27,8	72,2	<b>100,0</b>
[3]	Preparar para o vestibular ou ENEM e para o mercado de trabalho;	0	16,7	22,2	<b>38,9</b>	0	50,0	11,1	<b>61,1</b>
[4]	Preparação de profissionais técnicos com competência para exercer a atividade de trabalho escolhida;	0	0	16,7	<b>16,7</b>	5,6	22,2	55,6	<b>77,8</b>
[5]	Formar profissionais técnicos com conhecimentos gerais e profissionais: críticos, criativos com autonomia intelectual e ética;	0	5,6	16,7	<b>22,2</b>	0	11,1	66,7	<b>77,8</b>
[6]	Formar profissionais técnicos que contribuam para o desenvolvimento da nossa região com soluções técnicas e tecnológicas;	0	0	22,2	<b>22,2</b>	0	22,2	55,6	<b>77,8</b>
[7]	Formar profissionais técnicos para o empreendedorismo.	1	5,6	22,2	<b>27,8</b>	0	27,8	38,9	<b>66,7</b>

[1] Discordo totalmente; [2] Discordo em parte; [4] Concordo em parte; [5] Concordo plenamente;

[1]+[2] Nível de Discordância; [4]+[5] Nível de Concordância.

A assertiva [01]- apresenta (11,1%), de discordância. Porém, (83,3%), de concordância. Nesta assertiva prevaleceu a concordância, na opinião da maioria dos sujeitos que participaram da amostra. Sendo assim, indicam que uma das finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, orienta-se na direção de uma formação que conduza os alunos para adaptarem-se ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, a sociedade vigente.

Desse modo, essas opiniões aproximam-se dos pressupostos sociológicos que indica ser objetivo da educação socializar os indivíduos a sociedade, no sentido de adaptar os alunos para produzir e reproduzir as relações sociais. (DURKHEIM, 1978).

Tais, propósitos, estão, também, assumidos na teoria do capital humano, como afirma Gentili (2005), que a lógica econômica e individualista da educação pressupõe o desenvolvimento de competências para que os alunos possam competir no mercado de trabalho pela sua empregabilidade. Dito nas palavras do autor:

[...] as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis [...]; só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos a vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). As economias podem crescer e conviver como uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico [...]. (GENTILI, 2005, p. 54).

Finalidade que se vincula a concepção de educação argumentadas por Frigotto et. al. que se pauta em:

[...] conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. (2005, p. 41).

Ainda, estes autores esclarecem que essa concepção adentrou a Educação Profissional, a partir da criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, cuja lógica tem orientado as políticas para a educação se desdobrando nas finalidades e, no, funcionamento das Escolas de Educação Profissional. (FRIGOTTO et. al. 2005, p. 41).

Vale, ressaltar que a utilização do termo Educação Tecnológica, não significa ensino tecnológico ou politécnica, como explica Manacorda (1991, p. 95), pois o ensino tecnológico propunha em seus objetivos a formação onilateral dos alunos, que significa:

“capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isto corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano”. Portanto, estando vinculado a uma proposta de sociedade livre.

A opinião docente na assertiva [02]- apresenta um percentual de concordância de (100%), atribuindo à finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio propiciar aos jovens, cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão, de modo que possam compreender e participar do mundo do trabalho, da sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade justa, como cidadãos.

Comparando as opiniões em relação às assertivas [01 e 02] identificamos posições divergentes, pois como já afirmamos os pressupostos filosóficos e pedagógicos são antagônicos. Na primeira pressupõe a concepção de homem passivo. “Trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, treinado, mesmo que sob a ótica polivalente”. (FRIGOTTO, 2005, p. 73).

Na segunda, pressupõe a concepção de homem como ser, de práxis, capaz de atuar no mundo do trabalho, de modo que possa organizar-se em suas entidades políticas autônomas e no movimento histórico dialético da realidade, constituir-se como sujeito ativo, como cidadão dirigente, tendo como horizonte a construção de uma sociedade livre. (VÁZQUEZ, 2007).

Fundamentos estes presentes na discussão e argumentação do Decreto nº 5.5154/2004 que evidencia não ser outro o caminho para a formação dos alunos, senão como sujeitos críticos, conscientes capacitados para intervir na realidade em que vivem, tendo o trabalho como princípio educativo.

Como já nos referimos, Frigotto et. al. (2005, p. 43), evidenciam que o ponto central do debate em torno do Decreto nº 5.154/2004, se fundamentou na concepção de ensino politécnico. Todavia, no processo de debate e ações, a concepção de ensino politécnico, não conseguiu ser contemplado. Assim, esses autores se pronunciam, na denominação e interpretação do referido decreto:

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, porque a conjuntura do real assim não o permite. (FRIGOTTO, et. al. 2005, p. 45).

Com aporte nos estudos de Carvalho (2003, p.121), podemos entender que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio objetiva assegurar a relação entre formação básica - em nível médio- e formação profissional. Reconstituindo essa relação que foi coibida pelo Decreto nº 2.208/97. Porém, entendendo que potencializa discussões e ações, no sentido de uma formação crítica.

A assertiva de [03]- indica (38,9%), de discordância e (61,1%), de concordância, revelando a opinião que outra finalidade da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio deve preparar para o vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio e para o mercado de trabalho. Prevalecendo, na maioria das opiniões, também a concordância.

Todavia, indicadas como dualidade pode incorrer em justaposição ocasional, não ao conceito de integração, pois a integração supõe relação, conexão interna sobre as finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio que resulta em uma proposta pedagógica que integra as duas proposições, preparar para o prosseguimento nos estudos e participar do mundo do trabalho.

Sobre esse aspecto, tratando da dualidade do ensino médio, relevamos os desafios que estão postos, pela posição de Kuenzer (2005, p. 25, *grifos da autora*), como apresentamos a seguir:

Os textos oficiais e os elaborados por especialistas têm indicado ser a ambiguidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio. Ou seja, o grande desafio a ser enfrentado é a formulação de *uma concepção de Ensino Médio* que articule de forma competente essas duas dimensões. Assim formulado, o problema parece ter fácil enfrentamento, uma vez que localizado no âmbito da filosofia da educação – basta melhor definir as finalidades – e no âmbito da pedagogia –basta melhor definir os conteúdos e os procedimentos metodológicos.

Em relação à assertiva [04] - a opinião docente, apresenta (16.7%), de discordância. Porém (77,8%), de concordância. Sendo, portanto, as opiniões em termos de concordância que predominaram. Desse modo, revelam que outra finalidade da Educação Profissional Técnica seja a preparação de técnicos com competência para exercer a profissão escolhida.

Na assertiva [05] - o percentual de discordância atingiu (22, 2%), e de concordância (77, 8%), proferindo a opinião de que essa formação deve atentar para formar sujeitos que assimilem conhecimentos das disciplinas gerais do núcleo comum e



profissionais, na perspectiva de formação de sujeitos críticos, criativos com autonomia intelectual e ética.

A autonomia intelectual e moral fazem parte da finalidade da educação apresentada por Kuenzer, quando trata do Ensino Médio, considerando-o, sua importância para os educandos que necessitam adentrar ao mundo do trabalho, para garantir sua vida, que, a seguir expomos:

Partindo desta concepção, é possível afirmar que as finalidades e objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral. (KUENZER, 2005, p. 40).

A assertiva [06] - apresenta discordância de (22,2%), e concordância de (77,8%), indicando a opinião de que a finalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve preparar profissionais técnicos que contribuam para o desenvolvimento regional.

Esse objetivo encontra-se prescrito na Lei 11.892/2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na perspectiva de Machado (2010), apresenta positividade, pois permite vincular a Educação Profissional Técnica Integrada a processos de trabalho reais, favorecendo a relação entre teoria e prática.

Todavia, Machado (2006) propõe que esta relação deve-se basear em princípios políticos, econômicos e pedagógicos, a saber: vinculação com micro, pequenas e médias empresas, particularmente aquelas que se encontram sob a direção dos trabalhadores organizadas de forma autônoma como: cooperativas e associações, que são penalizadas pela competitividade das grandes empresas. Por isso, necessitam de conhecimentos e inovações técnicas para garantir sua sobrevivência.

Salientamos que as opiniões assinaladas nas assertivas [05.06], obtiveram os mesmos índices de discordância e concordância. Assim, entendemos que não são incompatíveis.

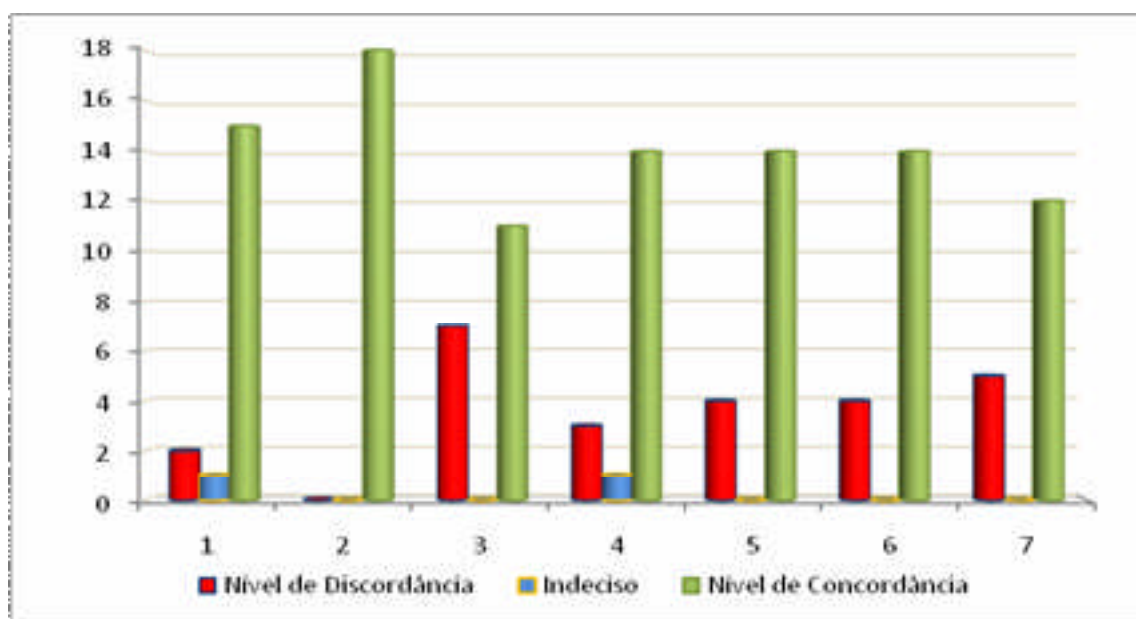
A assertiva [07]- apresenta discordância de (27,8%),e, de concordância (66,7%), revelando a opinião que, outra finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, seja preparar os jovens para o empreendedorismo.

Essa forma de opinar sobre a finalidade da educação na visão de Vasapollo (2006, apud ANTUNES, 2008, p.15), incide na necessidade de reflexão sobre o conceito de empreendedorismo. Antunes (2008) entende que práticas de empreendedorismo mantêm-se nos limites das estratégias do mercado, corroborando para a manutenção dos

contratos de trabalho precarizado, não significando o surgimento de um novo grupo empresarial com posições progressistas em relação ao mundo do trabalho.

Apresentamos as freqüências das indecisões, discordâncias e concordâncias, assinaladas pelos docentes, nas assertivas, contidas no questionário, conforme pode-se verificar no Gráfico nº 02.

**Gráfico nº.02: Níveis de Freqüência: Opiniões sobre a Finalidade da EPT**



Os níveis de freqüências das indecisões apresentaram-se baixos, em todas as opiniões. Os níveis de freqüências de discordâncias foram menores que os índices de concordância. A freqüência predominante foi à concordância.

As proposições ofertadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa, incidem:

**D[01]** “Formar profissionais para ajudar o Brasil no combate à miséria”.

**D[08]** “Formar o homem teórico, prático, crítico. Justo, honesto, ético, participativo na nossa escola e político...”.

**D[15]** “Habilitar para o mercado de trabalho com uma visão técnica, contudo sem restringir sua formação como cidadão”.

**D[16]** “Formar profissionais técnicos com competência, garantindo a possibilidade de acesso ao ensino superior”.

**D[07]** “Acho que outra finalidade seria nesse primeiro momento, fazer a descoberta das formas p/ saber se esse é o caminho que pretendemos seguir”.

**D [10]** “A ed. Prof. técnica é importante, pois prepara o adolescente para a área de trabalho”.

**D[14]** “Participar da revolução tecnológica atual”.

A proposição [01] apresenta uma opinião que precisa ser interpretada, pois atribui à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio a função de formar profissionais que contribuam para o desenvolvimento nacional e superação da exclusão social. Como já assinalado, a educação profissional pode contribuir para o desenvolvimento local e nacional, todavia, esta formação deve também propiciar a compreensão da realidade como totalidade, para que os alunos possam intervir na realidade, visando a sua transformação.

Por sua vez, na concepção da teoria do capital humano atribui à educação solucionar os problemas econômicos e políticos, nos marcos de manutenção das relações de produção capitalista, incidindo na inversão, como explicitada por Frigotto (1984) entre determinante e determinado. Neste caso, quem determina são as relações de produção, não cabendo a educação solucionar os problemas sociais, cujas causas dela não dependem.

A proposição [08]- opina que a finalidade da Educação Profissional Técnica deve ser uma formação teórico-prática, crítica, fundamentada em princípios éticos e políticos, vinculando-se as assertivas [02 e 05], compatíveis com as finalidades indicadas pelos teóricos que estudam as relações entre trabalho e educação, sob a ótica dos trabalhadores.

A proposição [15]- reafirma que a finalidade da educação profissional é habilitar os alunos para que possam inserir-se no mercado de trabalho, porém com consciência de seus direitos como cidadãos.

A proposição [16] - toma como referência para a formação dos alunos baseada na noção de competência. Esta noção adentra ao campo da educação, pelo Parecer CNE-CEB nº 16/99, associada ao tipo de formação demandada pelos avanços das forças produtivas, vinculando-se ao ideário pedagógico tecnicista de manutenção do saber fazer operativo. Não sendo, as categorias que possibilitem a análise crítica da realidade (RAMOS, 2001).

Na proposição [14] - evidencia a opinião da necessidade de uma formação como condição para a atuação dos alunos frente à revolução tecnológica.

Explicitamos que em todas as assertivas, as opiniões mais frequentes, são de concordância: a) existência em elevada proporção de opiniões que caminham na perspectiva de uma educação/ensino, como processo de adaptação ao mercado de trabalho; b) ao mesmo tempo, incide na opinião majoritária que assevera ser compreender e participar do mundo do trabalho, para contribuir em vista da construção de uma sociedade justa; c) opiniões que partilham de frequências similares, em termos de concordâncias, tais como: preparação de técnicos competentes para o exercício da atividade de trabalho escolhida; formação que integra conhecimentos gerais e profissionais, críticos, criativos com autonomia intelectual e ética; formar profissionais que contribuam para o desenvolvimento da região, apresentando soluções técnicas e tecnológicas.

#### 4.1.6. Opiniões dos Docentes sobre o Currículo Integrado

A elaboração das assertivas teve como orientação o referencial teórico e duas assertivas extraídas das entrevistas.

A centralidade de análise traduz-se na possibilidade de trabalho coletivo mediada por diálogos entre docentes que ensinam as disciplinas de conhecimentos gerais ou básicos e docentes que ensinam as disciplinas configurando possibilidades de integração de conteúdos, por meio de metodologias que permitam realizar projetos de estudo sobre o trabalho na área profissional favorecendo integrar teoria e prática.

Quadro nº 06: **Assertivas do Questionário**

[1]	Currículo que relaciona conteúdos entre as áreas de conhecimentos;
[2]	Currículo que possibilita o diálogo entre as disciplinas gerais e da área profissional, favorecendo integrar conteúdos e metodologias;
[3]	Currículo centrado nos conteúdos de cada disciplina. O importante é cumprir o programa;
[4]	Currículo que promove atividades interdisciplinares, entre várias disciplinas;
[5]	Currículo que valoriza todas as disciplinas.

No Quadro nº 06.1, apresentamos os percentuais envolvendo as opiniões dos docentes sobre as assertivas que compõe o questionário, com o título de: Opiniões dos Docentes sobre o Currículo Integrado para na Educação Profissional.

Quadro nº. 06.1: Discordância e Concordância: **Opiniões dos Docentes sobre o Currículo Integrado na Educação Profissional**

Item	ASSERTIVAS	Om.	1 (%)	2 (%)	(1)+(2) %	Ind.	4 (%)	5 (%)	(4)+(5) %
[1]	Currículo que relaciona conteúdos entre as áreas de conhecimentos;	0	11,1	5,6	<b>16,7</b>	5,6	38,9	38,9	<b>77,8</b>
[2]	Currículo que possibilita o diálogo entre as disciplinas gerais e da área profissional, favorecendo integrar conteúdos e metodologias;	0	11,1	11,1	<b>22,2</b>	0	16,7	61,1	<b>77,8</b>
[3]	Currículo centrado nos conteúdos de cada disciplina. O importante é cumprir o programa;	0	55,6	16,7	<b>72,2</b>	0	22,2	5,6	<b>27,8</b>
[4]	Currículo que promove atividades interdisciplinares, entre várias disciplinas;	0	11,1	22,2	<b>33,3</b>	5,6	27,8	33,3	<b>61,1</b>
[5]	Currículo que valoriza todas as disciplinas.	0	11,1	27,8	<b>38,9</b>	5,6	11,1	44,4	<b>55,6</b>

[1] Discordo totalmente; [2] Discordo em parte; [4] Concordo em parte; [5] Concordo plenamente; [1]+[2] Nível de Discordância; [4]+[5] Nível de Concordância.

A assertiva [01] - apresenta (16,7%), de discordância e (77,8%), de concordância revelando que na opinião da maioria dos docentes o currículo integrado poderá integrar os conteúdos das diversas áreas de conhecimentos.

Em termos conceituais a assertiva [01] - poderia aproximar-se do conceito de transdisciplinaridade, cuja organização do currículo seria feita, mediante os temas transversais, como se encontra prescrito nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, séries iniciais, como explicado, a seguir:

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-lo. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p.36).

Essa forma de tratamento do currículo é justificada, pela Secretaria de Educação Fundamental (2000, p. 36) na perspectiva de que os Temas Transversais “integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade”. Todavia, tal conceito não se encontra especificado na assertiva.

Com base em Follari (2008), analisando a interdisciplinaridade, podemos depreender as dificuldades de integração entre disciplinas, pois exigiria que os docentes possuíssem uma cultura geral que possibilitasse realizar o processo de integração de conteúdos entre as áreas de conhecimento. Assim, diz Follari (2008, p. 101) “a pertinência da interdisciplinaridade depende estritamente de carreira em questão”.

Admite, ao contrário, que a carreira docente efetiva-se em diversas especializações, mesmo na mesma área de conhecimento, como por exemplo, na área de ciências naturais, formam-se os professores especialistas em física, biologia (FOLLARI, 2008, p. 101). Também, tem-se a formação específica para docentes na área de ciências sociais e humanas, cujas disciplinas não obedecem aos mesmos pressupostos epistemológicos.

A assertiva [02] - apresenta (22,2%), de discordância. (77,8%), de concordância. Trata-se, nesta assertiva, do nosso entendimento, do currículo integrado para a forma da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, seja elaborado e efetivado, na perspectiva de integrar ou relacionar conteúdos de disciplinas científicas básicas e disciplinas tecnológicas. Assim, as assertivas [01,02] - obtiveram os mesmos índices de concordância.

Nessa direção, porém fundamentada na perspectiva da politecnia Kuenzer (1997), entende que esse processo poderá ser realizado mediante a proposição de construção de novos objetos de estudo, partindo da área tecnológica ao qual se integra, sem fragmentar, conteúdos das disciplinas básicas, como exemplo, para o curso de informática, a disciplina de História abordaria o estudo da História da Informática. Todavia, esta autora não nega, a dimensão do conhecimento disciplinar.

Nas proposições apresentadas por Machado (2010), o currículo pode ser organizado por temas geradores, temas gerais demandados, pela prática social e, por vezes, desenvolvendo atividades de projetos de pesquisas coletivas que devem ser

planejados, favorecendo integrar conteúdos, das disciplinas, como unidade dialética entre teoria e prática. Tais, procedimentos demandam criteriosa seleção dos conteúdos, das disciplinas e planejamento de pesquisa para favorecer o trabalho pedagógico. .

Nesses casos o currículo integrado significaria uma integração pedagógica e política mediada por metodologias de pesquisa e seminários possibilitando assegurar relações entre os conteúdos gerais ou básicos, do núcleo comum e das áreas profissionais. Também esta autora, não nega o tratamento disciplinar.

Em relação à assertiva [03]- as opiniões dos docentes indicam (72,2%), de índice de discordância e, (27,8%), de concordância. Predominando a discordância. Neste aspecto, opinam discordando que na perspectiva da concepção de currículo centrado nos conteúdos de cada disciplina, cuja fundamentação apontaria apenas para o cumprimento do programa do programa de ensino.

Desse modo, pode-se depreender que os docentes, negam o currículo organizado de forma linear, que fragmenta as disciplinas, em decorrência, esta se mantém autônomas umas das outras e da prática social de acordo com o “princípio positivista da soma das partes”, constituindo-se em partes que não compõem uma totalidade. (KUENZER, 2005, p. 86).

Na assertiva [04]- as opiniões evidenciam (33,3%), de discordância e (61,1%), de concordância, indicando que o currículo integrado fundamenta-se no conceito de interdisciplinaridade.

Na perspectiva de Santomé (1998), trata-se, de uma proposição que objetiva, superar o currículo organizado de forma linear, centrado na fragmentação das disciplinas e de seus conteúdos. Ainda, que, proporciona incluir as aprendizagens dos alunos decorrentes de suas interações sociais, podendo ser organizado por temas sociais e culturais que possibilitem integrar várias disciplinas e procedimentos metodológicos de pesquisa. Atende, por sua vez, as demandas formativas decorrentes do mundo globalizado e a formação polivalente, objetivando superar atividades centradas na pedagogia tradicional.

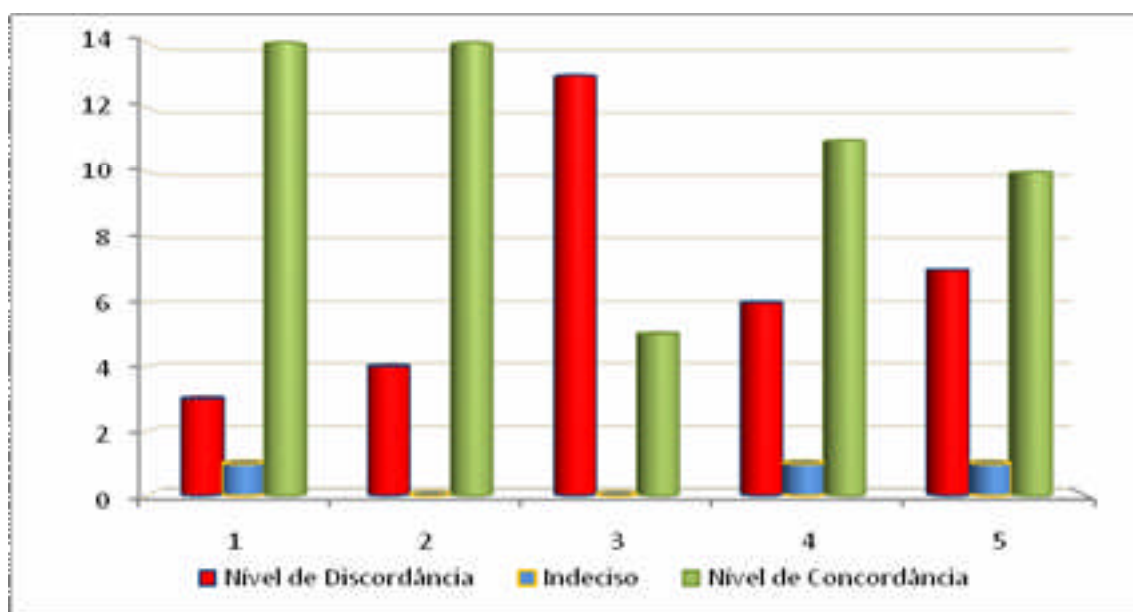
Por fim, a opinião docente em relação à assertiva [05]- apresenta (38,9%), de nível de discordância e (55,6%), de concordância permitindo inferirmos que a maioria dos docentes não concorda com a desvalorização de qualquer disciplina e, conseqüentemente, com a hierarquização destas, no âmbito do currículo e na prática pedagógica.

Desse modo, compartilham da posição de Apple (2006), quando diz que o currículo sofre as interferências das relações de poder, na medida em que prioriza

determinadas disciplinas, tais como: matemática e ciências, em detrimento das disciplinas de artes e das ciências sociais e humanas.

Apresentamos, abaixo, as freqüências das indecisões, discordâncias e concordâncias, assinaladas nas assertivas do questionário, conforme pode-se identificar no Gráfico nº 03.

Gráfico 03: **Nível de Opiniões relacionadas ao Currículo Integrado**



Os níveis de freqüências das indecisões foram baixos e nulos. As freqüências de discordâncias foram em maioria inferior as de concordância: Permanecendo a tendência que começou a se delinear a partir das assertivas sobre as finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

As proposições ofertadas, pelos sujeitos participantes, foram:

**D[07]** “Acho que ainda estamos distante de um currículo que possa atender as necessidades dos alunos”.

**D[10]** “O currículo precisa passar por reformulações”.

**D[14]** “No currículo integrado as disciplinas, devem passar todo o currículo”.

**D[15]** “É um currículo que não super valoriza algumas disciplinas, mas integra e harmoniza os diversos saberes para a formação de um bom cidadão e profissional”.



**D [16]** “Currículo que promove o conhecimento técnico relacionado ao curso e conhecimento geral dos conteúdos do ensino médio”.

**D[08]** “Construído por todos, dando importância a todas as disciplinas, conteúdo selecionados, sem privilégio”.

Sintetizando, indicamos as opiniões que prevaleceram em termos de concordância, com os mesmos percentuais, em torno de (77%): a) currículo que relaciona os conteúdos entre as áreas de conhecimentos; b) currículo que possibilita diálogos entre professores das disciplinas gerais e específicas, por isso, potencializa integrar conteúdos e metodologias.

Opinião que incidiu no maior percentual de discordância: currículo centrado nos conteúdos de cada disciplina, visando o cumprimento do programa de ensino. Opiniões que apresentaram percentuais acima de (50%), de concordância: a) currículo que se desenvolve na prática pedagógica, por meio de atividades interdisciplinares; b) currículo que valoriza todas as disciplinas.

#### **4.1.7. Práticas Pedagógicas que os Docentes Desenvolvem**

Nessa seção analisamos o trabalho pedagógico que os docentes desenvolvem como mediação para a efetivação das finalidades da educação e do currículo integrado, que integra a relação teoria e prática: disciplinas científicas básicas e disciplinas tecnológicas das quais destacamos: os trabalhos com projetos de pesquisas; desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem vinculadas aos processos de trabalho da área de habilitação profissional; desenvolvimento de aulas partindo de problemas vivenciados pelos alunos. As assertivas que fazem parte do questionário estão descritas no Quadro nº07:

Quadro nº07: **Assertivas do Questionário**

[1]	Trabalho individualmente na disciplina que ministro;
[2]	Desenvolvo projetos de pesquisas em equipe com outros professores e alunos;
[3]	Desenvolvo pesquisas com os alunos em minhas aulas;
[4]	Realizo seminários;
[5]	Ensino partindo de situações vivenciadas pelos alunos;
[6]	Vinculo atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho da área de habilitação profissional;
[7]	Utilizo tecnologias de informação e comunicação nas aulas;
[8]	Adoto várias metodologias visando relacionar teoria e prática;
[9]	Ensino, por meio de aulas expositivas com a participação dos alunos;
[10]	Quando possível relaciono as atividades de estágio, com a disciplina que ministro;
[11]	Realizo visitas com os alunos as instituições e/ou eventos relacionados com a disciplina que ministro.

No Quadro nº 07.1, apresentamos os percentuais envolvendo as opiniões em torno das assertivas que compõe o questionário, com o título: Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Quadro nº07: 1: **Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelos Docentes**

Item	ASSERTIVAS	Om.	1 (%)	2 (%)	(1)+(2) %	Ind.	4 (%)	5 (%)	(4)+(5) %
[01]	Trabalho individualmente na disciplina que ministro;	0	16,7	22,2	<b>38,9</b>	0	11,1	50,0	<b>61,1</b>
[02]	Desenvolvo projetos de pesquisas em equipe com outros professores e alunos;	0	27,8	16,7	<b>44,4</b>	0	27,8	27,8	<b>55,6</b>
[03]	Desenvolvo pesquisas com os alunos em minhas aulas;	0	11,1	0	<b>11,1</b>	0	16,7	72,2	<b>88,9</b>
[04]	Realizo seminários;	0	5,6	0	<b>5,6</b>	0	16,7	77,8	<b>94,4</b>
[05]	Ensino partindo de situações vivenciadas pelos alunos;	0	0	0	<b>0,0</b>	0	22,2	77,8	<b>100,0</b>
[06]	Vinculo atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho da área de habilitação profissional;	1	0	11,1	<b>11,1</b>	0	22,2	61,1	<b>83,3</b>
[07]	Utilizo tecnologias de informação e comunicação nas aulas;	0	11,1	0	<b>11,1</b>	0	33,3	55,6	<b>88,9</b>
[08]	Adoto várias metodologias visando relacionar teoria e prática;	0	5,6	5,6	<b>11,1</b>	0	27,8	61,1	<b>88,9</b>
[09]	Ensino, por meio de aulas expositivas com a participação dos alunos;	0	0	5,6	<b>5,6</b>	0	33,3	61,1	<b>94,4</b>
[10]	Quando possível relaciono as atividades de estágio, com a disciplina que ministro;	2	5,6	22,2	<b>27,8</b>	11,1	33,3	16,7	<b>50,0</b>
[11]	Realizo visitas com os alunos as instituições e/ou eventos relacionados com a disciplina que ministro.	2	22,2	27,8	<b>50,0</b>	0	22,2	16,7	<b>38,9</b>

[1] Discordo totalmente; [2] Discordo em parte; [4] Concordo em parte; [5] Concordo plenamente; [1]+[2] Nível de Discordância; [4]+[5] Nível de Concordância.

Em relação à assertiva [01]- as opiniões indicam, (38,9%), de discordância e (61,1%), de concordância, revelando atividades individualizadas de ensino, no Curso Técnico Integrado em Informática.

Na assertiva [02] - o percentual de discordância atingiu (44,4%), e, de concordância (55,6%), indicando que os docentes realizam atividades de projetos de pesquisa em equipe com outros professores e alunos. Esta proposição caminha em direção à noção de currículo integrado, que integra os docentes em atividades pedagógicas de pesquisa.

A assertiva [03]- apresenta (11,1%), de discordância e concordância em torno de (88, 9%), indicando que são realizadas pesquisas individualmente com os alunos, em suas aulas. No que se refere à assertiva [04] a discordância atingiu (5,6%). A concordância atingiu (94,4%), indicando que o trabalho pedagógico dos docentes se efetiva por meio de seminários.

É importante entender que esta técnica de ensino, se estruturada pela mediação do método de pesquisa, atende as necessidades formativas demandadas pela finalidade da educação, por nós inferida, pois permite o domínio da técnica de pesquisa pelos alunos, possibilitando a autonomia intelectual. Ademais, culmina com a exposição dos conceitos e teorias apropriados pelos alunos.

A assertiva [05] - indica a concordância de (100%). Nesta perspectiva os docentes inferem que em suas aulas partem de situações vivenciadas pelos alunos. Nesta prática didática, trata-se de um princípio inerente a prática pedagógica dialética, pois permite estruturar a aula, participando de situações vivenciadas pelos alunos, na perspectiva de compreensão e explicação científica dessas vivências, por meio de conceitos, teoria e leis (CARVALHO, 2003); (KUENZER, 2005).

A assertiva [06]- o percentual de discordância foi de (11,1%) e concordância (83,3%), revelando que os docentes integram as aulas a processos de trabalho à área de habilitação profissional.

A assertiva [07]- apresentou o percentual de discordância (11,1%), e de concordância (88, 9%), revelando que os professores utilizam tecnologias de informação e comunicação em suas aulas.

Comparando as assertivas [06 e 07] - podemos inferir que a relação entre teoria e prática no âmbito do Curso de Informática efetiva-se pela mediação da utilização das tecnologias de comunicação e informação, resultando em práticas pedagógicas significativas para os alunos. Neste caso, torna-se importante considerar que potencializa

a integração dos conteúdos de disciplinas gerais com os objetos de estudo e trabalho da área de formação profissional, caso o instrumento seja o computador.

A assertiva [08] - apresenta o percentual de discordância de (11,1%). Apresenta concordância de (88,9%), evidenciando que os docentes utilizam várias metodologias para relacionar teoria e prática, cuja expressão mais aproximada, talvez seja a utilização das tecnologias de informação e comunicação, como meio e recurso, para o ensino das disciplinas.

Na assertiva [09] - apresenta a discordância em torno de (5,6 %), e, (94,4%) de concordância. Nesta afirmativa os docentes revelam que ensinam, por meio de aulas expositivas, com a participação dos alunos. Desse modo, depreendemos que o método predominante, pode ser a exposição do professor dos conteúdos aos alunos, que dificulta a interação entre sujeito e objeto, teoria e prática, pensamento e ação.

Na assertiva [10] - o percentual de discordância foi de (27,8%), e de concordância atingiu (50,0%), revelando que para os docentes, quando possível, relacionam as atividades de estágio com os conteúdos das disciplinas que ensinam.

A última assertiva [11] - apresentou de discordância (50,0%), para concordância (38,9%), evidenciando que no âmbito do ensino fundamentado na pedagogia tradicional e diante de horários fixos e rígidos, muito pouco pode-se participar de eventos relacionados aos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo do IFPA.

Quando solicitados para descreverem outras atividades de ensino-aprendizagem que realizam, ofertam as seguintes proposições:

**D[07]** “Basicamente trabalho com estas metodologias”..

**D[10]** “Converso sempre com os alunos que precisam estudar, isso é importante..”.

**D[14]** “Vejo [...] laboratórios do IFPA [...], as aulas práticas (experimental)...”.

**D[15]** “Realizo conexões com disciplinas da área técnica para aumentar os interesses dos discentes”.

**D[16]** “Estimulação do raciocínio lógico do aluno”.

As análises revelam a predominância de atividades de ensino individualizadas, cujo procedimento adotado pela maioria dos docentes objetiva-se por aulas expositivas, com a participação dos alunos. Desse modo, a didática tradicional, mantém sua primazia, prefigurando atividades individualizadas entre os docentes, que

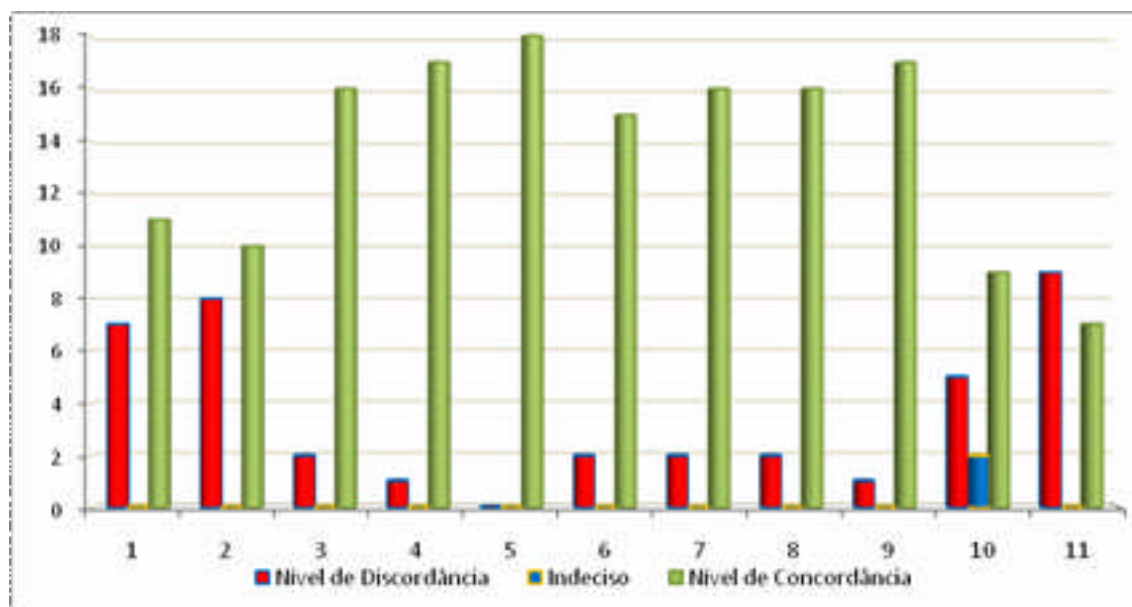
por sua vez é decorrente das relações sociais postas pela divisão social e técnica do trabalho que determina a organização dos espaços e tempos na escola de forma rígida regulada por horários fixos.

Nesse sentido, reiteramos a análise de Kuenzer (2005, p. 79), quando diz que esse método na prática pedagógica, individualiza os docentes, os alunos, não se constituindo no método adequado para enfrentar os requisitos formativos, demandados pela formação polivalente, pois dificulta estabelecer mediações que integrem teoria e prática.

Reiteramos a positividade na utilização das tecnologias como importante instrumento de trabalho e recurso pedagógico que possibilita aos docentes favorecer a integração dos conteúdos de suas disciplinas, relacionar teoria e prática, mesmo que situando-se apenas no âmbito da escola.

No Gráfico nº 04, apresentamos os níveis de freqüências envolvendo: as indecisões; discordâncias e concordâncias, sobre as assertivas:

**Gráfico nº. 04: Níveis de Freqüência: Práticas pedagógicas que os docentes desenvolvem**



O gráfico evidencia que praticamente na totalidade das assertivas a frequência predominante foi à concordância.

Fazemos, aqui, uma primeira síntese, aproximativa dos achados desta pesquisa: recuperamos cada pergunta que norteou a investigação, pois estas trazem explicitamente os objetivos específicos que perseguimos, tendo em vista alcançar o objetivo geral, para evidenciar nosso entendimento.

A primeira pergunta: Qual sua opinião sobre o processo de discussão, elaboração e implementação do projeto pedagógico do IFPA e do curso que atua? Esta pergunta teve sete assertivas. O objetivo traçado foi identificar as opiniões dos docentes, relacionado ao projeto político-pedagógico: envolvendo o processo de discussão, elaboração e implementação, tendo como foco a participação docente.

Os níveis de frequências das indecisões foram baixos para todas as assertivas, comparados com as frequências de: discordância e concordância. Todavia, analisando o conjunto das assertivas que fizeram parte do questionário, identificamos que nesse item ocorreram maiores níveis de indecisões. As frequências de discordâncias prevaleceram, nas assertivas de [01 a 05]. O maior nível de frequência de concordância apresenta-se na assertiva [06]. O menor nível de frequência de discordância foi identificado na assertiva [07].

Nesses itens, destacamos o primeiro importante achado desta pesquisa quando a maioria, das opiniões dos docentes, revela a importância da participação na elaboração da proposta pedagógica, pois incide, na possibilidade de conhecer, discutir e decidir, coletivamente a finalidade da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que deve guiar as ações na prática docente. Em consequência, revelam compromisso do professor com a participação. Ainda, oferecem proposições que caminham na mesma direção, tais como: seminários, participação em congressos; reuniões, oficinas, palestras; condições de trabalho.

A segunda pergunta: Em sua opinião qual é a finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio? Esta pergunta teve como objetivo identificar as opiniões dos docentes, sobre as finalidades da EPT. Evidenciando níveis de frequências das indecisões, baixos e nulos, para todas as assertivas. Os níveis de frequências de discordâncias foram menores que os índices de concordância. A frequência predominante foi à concordância.

Destacamos, nesse aspecto, o segundo achado da pesquisa que incidiu em (100%), de concordância, indicando que a maioria, dos docentes, opina que a finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio deva ser: propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão de modo que possam compreender e participar do mundo do trabalho, da sociedade e contribuir para a

construção de uma sociedade justa, como cidadãos. Nas proposições indicam que esta finalidade, deve formar alunos éticos, participativos na escola e político, cidadãos.

Por outra via, (83,3%), assinalaram concordando que a finalidade da EPT, deva ser: propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão para se adaptar ao mercado de trabalho e a sociedade vigente.

A terceira pergunta: Qual sua opinião sobre o Currículo Integrado na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio? Tendo como objetivo, identificar as opiniões dos docentes sobre a problemática do currículo integrado. Neste ítem as frequências das indecisões foram baixas e nulas. As frequências de discordâncias foram em maioria inferiores as de concordância: A exceção ocorreu na assertiva [03]. Permanecendo a tendência em torno da concordância.

A quarta pergunta: práticas pedagógicas que você desenvolve? Cujo objetivo fora identificar as práticas pedagógicas que estes atores desenvolvem em suas aulas. Identificamos que na totalidade das assertivas a frequência predominante foi à concordância. Mas, destacamos atividades significativas realizadas pelos docentes: seminários; pesquisas; que em suas aulas partes de situações vivenciadas pelos alunos, com (100%) de concordância; utilização de tecnologias de informação e comunicação. Também, apresentam proposições sobre a importância de utilização dos laboratórios; estimulação do raciocínio lógico.

Consideramos que ao adotarmos o tipo de pesquisa quantitativa, o questionário com assertivas fechadas como instrumento de coleta de dados, talvez não tenha possibilitado o aprofundamento das categorias de análise de nossa investigação. Ficando, assim, em aberto para novas investigações.

Desse modo, concluímos pela necessidade de aprofundamento desta investigação em sua totalidade, assumimos que não pretendemos generalizar os resultados, nem tomá-los como verdades absolutas, mas admitindo submetê-los aos crivos de novas investigações.



## CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

O objetivo geral perseguido por esta pesquisa foi analisar as opiniões dos docentes sobre a proposta pedagógica norteadora para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus de Belém. A amostra foi formada por dezoito docentes que trabalharam no Curso Técnico em Informática de nível médio.

A proposta pedagógica norteadora é proveniente do Decreto nº. 5.154/2004, ao qual agregamos os estudos de autores que tratam da relação entre trabalho e educação, na perspectiva de uma formação crítica, sob a lógica das reivindicações dos trabalhadores.

Nosso referencial teórico procurou apreender os fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos da referida proposta com os quais dialogamos na dimensão empírica da pesquisa analisando os resultados obtidos através do questionário com assertivas fechadas e uma pergunta em aberto. A pesquisa foi qualificada como quantitativa. (TEIXEIRA, 2005).

Em relação ao primeiro objetivo que procurou identificar as opiniões dos docentes sobre o processo de discussão, elaboração e implementação do projeto político-pedagógico do IFPA e do Curso de Informática. Nossos achados revelam que a maioria da opinião docente concorda com a proposição de que a participação na elaboração da proposta pedagógica possibilita conhecer, discutir e decidir de forma coletiva a finalidade da Educação Profissional que deve guiar as ações na prática pedagógica.

Nesse aspecto, entendemos a presença de um princípio essencial que se apóia na tendência nacional que justifica a importância das instituições de ensino elaborarem projetos político-pedagógicos como estratégia para a organização do trabalho pedagógico na escola, assegurando a participação da comunidade escolar, como princípio e norma para que possam conhecer discutir e decidir coletivamente as finalidades da educação.

Desse modo, as sugestões ofertadas pelos docentes caminham para atividades coletivas que lhes proporcionam a participação e o debate, tais como: seminários, congressos, reuniões, oficinas e palestras, dentre outras, reafirmam a posição em torno da necessidade na escola realizar atividades que fazem parte do planejamento coletivo no sentido que propiciam assimilação de conhecimentos em torno dos componentes que compõem a proposta pedagógica.

Ainda, os docentes identificam que o processo de elaboração não é apenas responsabilidade da direção da escola, mas também dos professores, confirmando o compromisso com a participação.

É importante destacar que o princípio ético-político da participação constitui-se como mediação capaz de possibilitar a construção e efetivação de projetos político-pedagógicos comuns na perspectiva de superação das ações fragmentadas, individualizadas que não contribuem para desenvolver e alcançar objetivos comuns nas instituições de educação.

Considerando o segundo objetivo que procurou identificar as opiniões, envolvendo as finalidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: as concordâncias que apresentaram maiores índices, sinalizam para entender que esta finalidade orienta-se na perspectiva de propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão, tendo em vista a compreensão e participação do mundo do trabalho, da sociedade, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, como cidadãos.

Essa finalidade, em nosso entendimento, marcha com possibilidade na direção da concepção de educação que se apóia na filosofia na práxis, no que se refere a uma formação crítica que se articula com a construção de uma sociedade justa. Ademais, deve possibilitar aos alunos o prosseguimento dos estudos.

Evidenciamos que essa opinião encontra-se em seu nascedouro, em disputa com a finalidade determinada por agentes externos e internos a educação no Brasil que visam atribuir a Educação Profissional Técnica de Nível Médio o papel de formação de profissionais técnicos para atender as demandas das empresas, do mercado de trabalho flexibilizado, do desemprego estrutural que difunde a ideologia da empregabilidade, objetivando naturalizar a competição, responsabilizando os indivíduos por situações de desemprego.

Os resultados sobre o currículo integrado na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, que obtiveram maiores índices de concordância evidenciam possibilidades de relacionar conteúdos entre as áreas de conhecimentos. Currículo que através do diálogo entre as disciplinas gerais e da área profissional, favorecendo integrar conteúdos e metodologias. A discordância predominante incidiu na assertiva que esboça que o currículo centrado nos conteúdos de cada disciplina, implica na importância do cumprimento do programa de ensino.

As análises da prática docente revelam que a maioria das atividades pedagógicas desenvolvidas situa-se em aulas expositivas com a participação dos alunos; técnica de seminário e pesquisa. O maior percentual de concordância foi identificado na assertiva que indica que no processo de ensino os docentes partem de situações vivenciadas pelos alunos. Esta prática é pertinente a pedagogia dialética, pois potencializa estruturar a aula visando explicar cientificamente essas vivências, por meio de conceitos, teoria e leis das ciências naturais, sociais e humanas.

Salientamos, neste estudo, a importância da elaboração de forma coletiva do projeto político-pedagógico, como possibilidade efetiva e real para que os docentes possam apreender as categorias que permeiam a proposta norteadora, derivada de posicionamentos críticos em relação à Educação Profissional Técnica, que nesta investigação, ancora-se na forma Integrada ao Ensino Médio, que se fundamenta no trabalho compreendido em suas dimensões de práxis humana e práxis produtiva e tendo a práxis política transformadora como componente da formação para o trabalho.

Não se trata de atribuir à escola o papel de transformar as relações sociais capitalistas, mas de estabelecer condições subjetivas e objetivas que potencializem aos docentes atuarem na perspectiva da autonomia política e pedagógica, para elaborarem a proposta pedagógica que evidencie as necessidades orgânicas da classe trabalhadora, no devir histórico, mesmo considerando todas as fragilidades da conjuntura econômica, política e ideológica decorrentes da globalização da econômica e do Estado Neoliberal.

Reafirmamos que o caminho a perseguir é a ação coletiva, na perspectiva de discussão, elaboração e implementação da proposta pedagógica, pois potencializa a discussão sobre os pressupostos filosóficos, pedagógico-didáticos que serão adotados de modo que sejam plasmadas as finalidades da educação, afirmação da relação entre teoria e prática, pensamento e ação, superação de todas as determinações que não viabilizam ações verdadeiramente humanas, supõe a luta dos professores e de suas entidades, conjugadas com a luta dos trabalhadores em geral.

Destacamos que esse caminho implica no compromisso com a formação de professores baseada na filosofia da práxis, requer, por sua vez, valorização do trabalho docente e condições efetivas de trabalho na escola. Assim, reafirmamos que a valorização dos docentes é condição fundamental para o desenvolvimento das ações na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

Constatamos nesta investigação que a maioria dos docentes trabalham com contratos flexibilizados. Em tais circunstâncias, entendemos que o trabalho docente não

plasma de condição objetiva para atuar na construção e efetivação da proposta pedagógica, pois lhe é negado o direito ao trabalho como efetivo.

Esperamos poder contribuir com este estudo para os avanços em termos de reflexão e ação para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

## **SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES**

Entendemos que ao utilizarmos a pesquisa quantitativa, o questionário com assertivas fechadas como instrumento de coleta de dados, tratado estatisticamente é possível que não tenha possibilitado descrever e analisar mais profundamente as categorias de nossa investigação. Por isso, compreendemos que esta pesquisa necessita ser amplamente aprofundada em função dos requerimentos teóricos que adotamos.

Desse modo, declaramos a importância de avançarmos na apreensão das categorias que foram aportes nosso trabalho e como estas se dimensionam no trabalho na escola em sua totalidade. Nosso compromisso é contribuir para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, na Instituição, campo de investigação.

## REFERÊNCIA

### OBRAS CITADAS

ANTUNES, Ricardo. Século XXI. A nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ROSSO, Sadi Dal; FORTES, José. A. A. S. (Orgs). **Condições de Trabalho no Limiar do Século XXI**. Brasília: Épocca, 2008. 13-19. p.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 12 ed. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007. 200.p.

ARAUJO, Ronaldo. M. de L. **A reforma da Educação Profissional sob a ótica da noção de competências**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 03/05/2009. 13.p.

ARAUJO, Ronaldo. M. de L; TEODORO, Elenilze. G. et. al. (Orgs). **A Educação Profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007. 224.p.

APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: ARTEMED, 2006. 288.p.

BASTOS, Péricles. A. B. **Escola Técnica Federal do Pará e o Desenvolvimento do Ensino Industrial: Um estudo histórico, 1909- 1987**. Belém-PA: Gráfica Santo Antonio, 1988. 209.p.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica – Técnico de Nível Médio. 7ª ed. Brasília: MEC/SETEC, 2008a. 212.p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Parecer CNE/CEB nº. 39/2004**. Aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na Educação Profissional de nível médio e no Ensino Médio. Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica – Técnico de Nível Médio. 7ª ed. Brasília: MEC/SETEC, 2008b. 212.p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Parecer CNE/CEB nº. 16/1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica – Técnico de Nível Médio. 7ª ed. Brasília: MEC; SETEC, 2008c. 212.p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em 10/01/2009.

\_\_\_\_\_. Congresso Federal. **Lei nº. 11.741/2008**. Altera dispositivos da Lei nº 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. DOU - 17/7/2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso 20/04/2009.

\_\_\_\_\_. Congresso Federal. **Lei nº. 11.892/ 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília. DOU – 30/12/2008. Disponível em: <<http://200.17.98.26/reitoria>> Acesso: 20/04/2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em 10/11/2008. 59.p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa de Integração da **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em 10/11/2008. 66.p.

CARVALHO, Olgamir. F. **Educação e Formação Profissional**: Trabalho e Tempo Livre. Brasília: Plano Editora, 2003. 176.p.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. Diretoria de Ensino/Coordenação de Turno. **Horário de Aula**:2009.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G; RAMOS, M. A (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. 173.p.

\_\_\_\_\_. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o Ensino Superior. **Revista. Educ. Soc.**, Campinas – SP, vol. 27, nº. 96 – Especial, p. 911-034, outubro de 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso 20/05/2008. 24.p.

COSTA. Lairson (Org.). **Instituto Federal do Pará**:100 aos de Educação Profissional. Pará: Belém. GTR Gráfica e Editora, 2009. 228.p.

CUNHA, Luís. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. Mai/Jun/jul/Ago. nº 14, p. 89-107. 2000a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 12/01/2009. 19.p.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio e o Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111,p. 47-70, dezembro/2000b. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 12/01/2009. 23.p.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Com um estudo da obra de Durkheim, pelo professor Paul Fauconnet. Tradução de Lourenço Filho. 11 ed. São Paulo, Melhoramentos [Rio de Janeiro], Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 91.p.

ELÍSIO, Otávio. Projeto de Lei nº. 1.258/88. In: GOMEZ, W; CUNHA, C. (Coords.). **Politecnica no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez; Brasília, SENEb, 1991 [Caderno SENEb, 5].143.p.

FOLLARI, Roberto, A. Algumas considerações práticas sobre Interdisciplinaridade. JANSCH, A. P; e BIANCHETTI, L. (Orgs.). **INTERDISCIPLINARIDADE: para além da filosofia do sujeito**. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 204.p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 231 .p.

\_\_\_\_\_. **A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984. 235.p.

\_\_\_\_\_. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.) **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. 188.p.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade: Como necessidade e como um problema nas ciências sociais. In: JANSCH, Ari P e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **INTERDISCIPLINARIDADE: para além da filosofia do sujeito**. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. 204.p.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 173.p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. Apresentação. In: FRIGOTTO, G; GENTILI, P. (Orgs.). **A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 279.p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; et, al. Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 173.p.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2003.178.p.

GENTILI, Pablo. A. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.163.p.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ed. São Paulo: ATLAS, S. A, 2008. 200.p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 244.p.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. 8 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989. 150.p.

GUIMARÃES, Maurício; SILVA, Maria. C. M. As políticas de educação Tecnológica para o Brasil do século XX. In: MOLL, Jacqueline e colaboradores (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2010. 312.p.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS (Org.). **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. 917.p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Plano de Curso de Informática**, 2009.

JANTSCHE, Ari. P; BIANCHETTI, Lucídio. Imanência e Interdisciplinaridade. In: JANSCH, A. P; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **INTERDISCIPLINARIDADE** para além da filosofia do sujeito. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. 204.p.

KUENZER, Acácia. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: <<http://www.scielo.br>.> Acesso em 12/05/2009. 25. p.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. 246.p.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º. Grau**. O Trabalho como Princípio Educativo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. 166.p.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.104.p.

KUENZER, Acácia. Z; GRABOWISKI. Gabriel. História e perspectivas do ensino médio e técnico. A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção. In: Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. MEC/SEED/TV ESCOLA SALTO PARA O FUTURO. Rio de Janeiro: **Boletim nº. 07**/maio/junho, 2006. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>.> Acesso em 28/04/2008. 92.p.

LAURENCE, Bardin. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pacheco. Lisboa: Edições 70, 2009.281.p.

LOMBARDI, José. C. Educação, Ensino e Formação Profissional. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. (ORGs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.275.p.

MACHADO. Lucília. R. S. Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora. In: **Trabalho e Educação**. CEDES, ANPED, ANDES: São Paulo: Papirus, 2009. Texto. 8.p.



\_\_\_\_\_. O Desafio da Organização Curricular do Ensino Integrado. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. MEC/SEED/TV ESCOLA SALTO PARA O FUTURO. Rio de Janeiro: **Boletim nº. 07**/maio/junho, 2006. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br>.> Acesso em 28/04/2008. 92.p.

\_\_\_\_\_. Módulos. In: FIDALGO, F; MACHADO, Lucília (Orgs.). **Dicionário de Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000. 405.p.

\_\_\_\_\_. Politécnica no ensino de 2º. Grau. In: GOMEZ, W; CUNHA, C. (Coords.). **Politécnica no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez; Brasília, SENEb, 1991 [Caderno SENEb, 5]. 143.p.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jacqueline e colaboradores (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2010. 312.p.

MANACORDA. Mário. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez, 1991. 198.p.

MANFREDI. Silvia. M. **Educação no Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317.p.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: ANTUNES, R. (Org). **A Dialética do Trabalho**. Escritos de Marx & Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.193.p.

MOURA. Dante. H. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jacqueline e colaboradores (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2010. 312.p.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução. Daniel Aarão Reis Filho. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000. 224.p.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G; RAMOS, M. A (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. 173.p.

\_\_\_\_\_. Os Limites da Noção de Competência sob a Perspectiva da Formação Humana. In: Movimento, **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. nº. 4, Niterói, setembro de 2001.193.p.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jacqueline e colaboradores (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2010. 312.p.

ROMERO, Carlos.C. O Plano Nacional de Educação e a Reforma do Ensino Técnico. In: TEIXEIRA, L. H. (Org). **LBD e PNE: Desdobramentos da Política Educacional**

**Brasileira.** Caderno da ANPAE. Ano 1. nº. 1. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.143.p.

SANTOMÉ, Jurgo T. **Globalização, Interdisciplinaridade:** O Currículo Integrado. Tradução Cláudia Schillig. Porto Alegre: ARTMED, 1998. 275.p.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação.** ANPED. Jan./Abr.2007a v. 12. N. 34. ISSN. 1413-2478. 189.p.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma política Educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007b. 310.p.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil.** História e Teoria. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b. 259.p.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** Campinas-SP: Autores Associados, 2008a. 112.p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005a. 153.p.

\_\_\_\_\_. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. (ORGs.). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas-SP: Autores Associados, 2005b.275.p.

SAVIANI. Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. 200.p.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Apresentação dos temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2000. 144.p.

SILVA, Tomaz, T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A; SILVA, T. T. da S. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** 2ed. Petrópolis-RJ: Cortez, 1995. 204.p.

SUCHODOLSKI. Bogdan. **Teoria Marxista de La Educación.** Tradución: Maria Rosa Borrás. México: Editorial Grijalbo, S. A, 1966. 381.p.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três Metodologias:** Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa: Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. 203.p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.175.p.

VASCONCELOS. Celso. S. Planejamento: **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000. 205.p.

VÁZQUEZ, Adolfo. S. **Filosofia da Práxis.** Tradução: Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 440.p.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção coletiva. <[http://orientarcentroeducacional.com.br/c2e/index\\_arquivos/ppp\\_artigo.PDF](http://orientarcentroeducacional.com.br/c2e/index_arquivos/ppp_artigo.PDF).> Acesso em 28/04/2009.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. In: Veiga, I. P. A. (Org.). **Educação Básica e Educação Superior**. Projeto Político-Pedagógico. 3 ed. Campinas-SP: Papyrus. 2004. Disponível em <http://books.google.com.br/books>. Acesso em 28/04/2009.

VIGOTSKI, Leon.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 7 ed.Tradução José Cipolla Neto, et.al., São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182.p.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução. Ernani. F. F. Rosa. Porto Alegre:ARTMED, 2007.224.p.

## OBRAS CONSULTADAS

GRACINDO, Regina. V. Projeto político-pedagógico: retrato da escola em movimento. In: SILVA, A. M. M. et al. (Orgs). **Retratos da Escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.179.p.

\_\_\_\_\_. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. In: Financiamento e gestão: Dossiê da Educação Básica. **Revista Retratos da Escola**. v. 3, nº. 4. Brasília: CNTE, janeiro a junho de 2008. 208.p.

KUENZER, Acácia, Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente. In: LOMBARDI, J. C. ; SAVIANI, D;& SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

ROCHA, Ana. M. G. **Escola e Trabalho**. Análise da percepção dos professores sobre as implicações das mudanças do mundo do trabalho na prática docente. Dissertação de Mestrado: Universidade de Brasília (UNB), 2006.

SANTOS, Rosineide de Belém L. **O esboço de Leonardos**: a experiência da forma integrada de ensino profissional no CEFET/PA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém/PA, 2008.

## **INSTRUMENTO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO**

Prezado (a) professor (a),

Solicito sua participação respondendo este questionário, que é parte da pesquisa que realizo no curso de mestrado em educação da **Universidade de Brasília**, cujo objetivo é analisar a opinião docente sobre a proposta pedagógica norteadora para a educação **Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio** no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFPA. Os dados serão utilizados apenas para a finalidade da pesquisa, mantendo o sigilo do respondente, por isso, não há necessidade de identificação.

Agradeço sua participação e apoio a esta pesquisa!

Elvira Alzira da Fonseca e Silva

### **D) Perfil Profissional**

#### **Vínculo funcional:**

a) Há quanto tempo você trabalha no IFPA?

b) Qual o tipo de vínculo empregatício que você mantém com o IFPA:

Efetivo

Temporário

Outros: \_\_\_\_\_

#### **Formação acadêmica**

3º Grau

Especialização

Mestrado

Doutorado

Área: \_\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO (continuação)

II) Marque com um (X), cada assertiva utilizando a escala de (1, 2, 3, 4, 5) pontos, conforme a legenda abaixo. Solicito não deixar nenhuma questão em branco.

1	2	3	4	5
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo em parte</b>	<b>Estou indeciso</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Concordo plenamente</b>

1- Qual sua opinião sobre o processo de discussão, elaboração e implementação do projeto pedagógico do IFPA e do curso que atua?

Nº.	Assertivas	1	2	3	4	5
1	O projeto político-pedagógico do IFPA foi elaborado sem a participação dos professores;					
2	Os docentes estão participando da elaboração do projeto político-pedagógico;					
3	O curso que trabalho possui proposta pedagógica, que contou com a participação dos docentes;					
4	A proposta pedagógica do curso que trabalho está sendo elaborada;					
5	Participo da elaboração da proposta pedagógica do curso que trabalho;					
6	A participação na elaboração da proposta pedagógica possibilita conhecer, discutir e decidir de forma coletiva a finalidade da educação profissional que deve guiar as ações na prática docente.					
7	O fundamental não é a participação do professor na elaboração do projeto pedagógico, mas sim em sua implementação. A sua elaboração é função da direção.					

Descreva as atividades que considera importante para o processo de discussão, elaboração e implementação da proposta pedagógica: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2-Em sua opinião qual é a finalidade da educação profissional técnica integrada ao ensino médio?**

Nº.	Assertivas	1	2	3	4	5
1	Propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão para se adaptar ao mercado de trabalho e a sociedade vigente;					
2	Propiciar aos jovens cursar o ensino médio, habilitando para uma profissão, de modo que possam compreender e participar do mundo do trabalho, da sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade justa, como cidadãos;					
3	Preparar para o vestibular ou ENEM e para o mercado de trabalho;					
4	Preparação de profissionais técnicos com competência para exercer a atividade de trabalho escolhida;					
5	Formar profissionais técnicos com conhecimentos gerais e profissionais: críticos, criativos com autonomia intelectual e ética;					
6	Formar profissionais técnicos que contribuam para o desenvolvimento da nossa região com soluções técnicas e tecnológicas;					
7	Formar profissionais técnicos para o empreendedorismo.					

Descreva outras finalidades da educação profissional técnica integrada ao ensino médio que considera importante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3- Qual sua opinião sobre o Currículo Integrado na educação profissional técnica integrada ao ensino médio?**

Nº.	Assertivas	1	2	3	4	5
1	Currículo que relaciona conteúdos entre as áreas de conhecimento;					
2	Currículo que possibilita o diálogo entre as disciplinas gerais e da área profissional, favorecendo integrar conteúdos e metodologias;					
3	Currículo centrado nos conteúdos de cada disciplina. O importante é cumprir o programa;					
4	Currículo que promove atividades interdisciplinares, entre várias disciplinas;					
5	Currículo que valoriza todas as disciplinas.					

Descreva o seu entendimento sobre o currículo integrado:

---

---

**4- Práticas pedagógicas e metodologias que você desenvolve:**

Nº.	Assertivas	1	2	3	4	5
1	Trabalho individualmente na disciplina que ministro;					
2	Desenvolvo projetos de pesquisas em equipe com outros professores e alunos;					
3	Desenvolvo pesquisas com os alunos em minhas aulas;					
4	Realizo seminários;					
5	Ensino partindo de situações vivenciadas pelos alunos;					
6	Vinculo atividades de ensino-aprendizagem aos processos de trabalho da área de habilitação profissional;					
7	Utilizo tecnologias de informação e comunicação nas aulas;					
8	Adoto várias metodologias visando relacionar teoria e prática;					
9	Ensino, por meio de aulas expositivas com a participação dos alunos.					
10	Quando possível relaciono as atividades de estágio, com a disciplina que ministro;					
11	Realizo visitas com os alunos as instituições e/ou eventos relacionados com a disciplina que ministro.					

Descreva outras atividades que realiza em sua prática pedagógica: \_\_\_\_\_

---

**OBRIGADA!**











