



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPGE)  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONCEPÇÃO E PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: a  
percepção dos professores da ETF PALMAS – TOCANTINS.**

**Brasília - DF  
Maio/2009**

**HAROLDO DE VASCONCELOS BENTES**

**CONCEPÇÃO E PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: a  
percepção dos professores da ETF PALMAS - TOCANTINS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília-UNB, para obtenção de grau de mestre em Educação.

**Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olgamir Franciso de Carvalho**

**Brasília - DF  
Maio/2009**

---

B475c Bentes, Haroldo de Vasconcelos.

Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas - Tocantins./ Haroldo de Vasconcelos Bentes. – Brasília : UNB, 2009.

138p.

Orientador: Prf<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olgamir Francisco de Carvalho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

1. Educação Secundária – Ensino Médio 2. Ensino Médio Integrado. 3. Educação – Política Educacional. 4. Educação Profissional – Professores I. Bentes, Haroldo de Vasconcelos II. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 373

---

**HAROLDO DE VASCONCELOS BENTES**

**CONCEPÇÃO E PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: a  
percepção dos professores da ETF PALMAS - TOCANTINS.**

Comissão Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olgamir Francisco de Carvalho  
Universidade de Brasília – UnB.  
Orientadora

---

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinador externo

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Bernardo Kipnis  
Universidade de Brasília – UnB.  
Examinador Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lívia Freitas Fonseca Borges  
Universidade de Brasília – UnB.  
Suplência

### Dedicatória

Ao inesquecível e sempre presente amigo, ODÉCIO TALMELI, que semeou pelos caminhos onde eu ainda iria passar.

## **Agradecimentos**

Ao meu DEUS soberano, pela sua bondade infinita, ao dar-me o fluido vital e a fonte da esperança;

À memória de meus pais (falecidos), que idealizaram no horizonte, a intenção do que hoje, com atitudes estou realizando;

Aos meus professores do mestrado, que souberam entender e conduzir as minhas energias nas correntezas do conhecimento;

À minha orientadora que potencializou frente aos desafios do desconhecido, o decifrável;

Aos meus colegas do mestrado, que não se furtaram em dividir comigo as suas experiências, saberes e conhecimentos; especialmente ao amigo Edson Ary Fontes, que me ensinou a ver como é simples praticar a humildade de propósitos; e

Ao meu querido e estimado amigo Edilson Amorim, que me auxiliou nos detalhes deste árduo, mas, significativo trabalho.

## RESUMO

O presente estudo tem como objeto a concepção e prática do ensino médio integrado, e por finalidade, analisar a percepção dos professores que atuam na modalidade, em relação aos pressupostos da concepção de formação integral. Nesse sentido, serão exploradas dimensões pedagógicas, ligadas ao universo escolar, procurando relacioná-las aos diversos fatores externos, como; mundo do trabalho e suas implicações com a cidadania e a formação profissional, nos contextos global e local. Dessa forma, trataremos de duas questões importantes; primeira, aspectos históricos da educação profissional no Brasil, transitando pelos percalços que os embates sócio-políticos e ideológicos provocaram no desenho da formação profissional no país. Segunda, a problemática sobre os fundamentos da concepção de formação integral no contexto do ensino médio integrado, ambientado nas políticas educacionais construídas no âmbito mais geral da organização social. Os resultados almejados estão potencializados na perspectiva de que a concepção de formação integral possa nortear, de fato, a ação pedagógico-formadora na educação média. Quanto à percepção do professor que atua na modalidade, identificou-se o perfil daqueles que atuam nessa modalidade, e a sua percepção sobre a concepção de formação integral, buscando os pontos convergentes/divergentes entre a concepção de formação integral e os pressupostos norteadores do Ensino Médio Integrado.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado, Concepção e Prática, Percepção dos Professores, Políticas educacionais.

## **ABSTRACT**

This study focuses the concept and practice of integrated education, and intended to examine the perceptions of teachers who work in this system, assumptions for the design of full training. In this sense, pedagogical dimensions will be explored, linked to the school population, attempting to relate them to various external factors such as: world of work and its implications to citizenship and vocational training in local and global contexts. Thus, to address two important questions, first, historical aspects of professional education in Brazil, traveling by chance that the social, political and ideological conflicts resulted in the design of vocational training in the country. Second, the issue on the basis of the design of full training in the context of integrated education, environmental, educational policies built into the more general social organization. The aimed results are enhanced in view of the design of full training to guide, in fact, the pedagogical-former action in high education. As the perception of the teacher who works in the system, it was identified the profile of those agents engaged in this system, and their perceptions on the design of full training, seeking the converging / diverging points between the design of full training and guiding assumptions of the Integrated High School.

**Key words:** Integrated High School, Design and Practice, Perception of Teacher, Public Policy of Education.



## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1</b> – Evolução do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas – período, 2005/2 a 2008/1. | 70 |
| <b>Quadro 2</b> – Proposições consolidadas pelo Grupo Nominal                                  | 78 |

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Evolução da oferta dos cursos de formação profissional ao ensino médio integrado. 75
- Gráfico 2:** Percentual de professores que atuam no Ensino Médio integrado, quanto ao vínculo de trabalho, no ano de 2008. 80
- Gráfico 3:** Professores que atuam no Ensino Médio Integrado, quanto à titulação, no ano de 2008. 81

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1:</b> Quantidade e percentual de professores que atual no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao gênero, no ano de 2008.   | 80 |
| <b>Tabela 2:</b> Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto à área de conhecimento, no ano de 2008.  | 82 |
| <b>Tabela 3:</b> Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao nível ou modalidade de ensino que já atuou e titulação, no ano de 2008.   | 83 |
| <b>Tabela 4:</b> Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado, quanto ao turno que ministra, no ano de 2008.   | 84 |
| <b>Tabela 5:</b> Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado, quanto ao tempo de serviço como professor do ensino médio integrado, no Ano de 2008.  | 84 |
| <b>Tabela 6:</b> Quantidade e percentual de Professores do Ensino Médio Integrado, quanto à área de conhecimento em que atua e ao item: compreensão ampliada dos saberes da escola, do cotidiano e da vida sócioeconômica, no Ano de 2008.   | 86 |
| <b>Tabela 7:</b> Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto à Área de Conhecimento em que atua e ao item: integração entre as áreas de conhecimento, através de um trabalho em conjunto, no ano de 2008.   | 89 |
| <b>Tabela 8:</b> Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao item: requer práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os saberes da escola e os saberes do cotidiano, e assim desenvolver a sua capacidade de crítica, no ano de 2008. | 92 |

- Tabela 9:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao item: a formação do professor, em geral, não foi contemplada pela concepção de formação integral, logo foi uma formação fragmentada, no ano de 2008. 93
- Tabela 10:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao item: eu procuro articular, os saberes - reais e formais, buscando envolver os conhecimentos das disciplinas com as diversas áreas do conhecimento, no ano de 2008. 95
- Tabela 11:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao item: eu procuro me manter atualizado (a) participando de grupos de estudos sobre a proposta de formação integral do aluno (a), no ano de 2008. 97

## **LISTA DE APÊNDICES**

|  |     |
|--|-----|
| <b>APÊNDICE A</b> – Aplicação da Técnica de Grupo Nominal        | 114 |
| <b>APÊNDICE B</b> - Orientação para a Construção do Questionário | 129 |

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO A** - INSTRUÇÃO PARA APLICAÇÃO DA TGN – TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL (ROCHA, 2006). 133

**ANEXO B** – CURSOS OFERECIDOS PELA ETF PALMAS – REF. 2008/01 137

**ANEXO C** – ESTRUTURA FÍSICA DA ETF PALMAS – TOCANTINS 138

## Sumário

|   |           |
|---|-----------|
|   | <b>18</b> |
| <b>INTRODUÇÃO</b>   |           |
| Contextualização do Problema de Pesquisa  | 20        |
| Objetivos   | 24        |
| Objetivo Geral  | 24        |
| Objetivos Específicos   | 24        |
| <br>  |           |
| <b>Capítulo 1</b>   |           |
| <br>  |           |
| <b>ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO</b> | <b>26</b> |
| 1.1 Período Colonial: o desafio de educar entre a “cor” e posse a   | 27        |
| 1.2 Período Imperial e a consolidação do Estado brasileiro e as políticas compensatórias                  | 29        |
| 1.3 Período da Primeira República e as políticas compensatórias e a economia de mercado                   | 30        |
| 1.4 Período da Segunda República e o Estado Novo entre o político e econômico                             | 32        |
| 1.5 Regime Militar: retrocesso político e formação de caráter produtivista                                | 34        |
| 1.6 Da Abertura Política aos dias atuais: os desafios na travessia  | 36        |
| <br>  |           |
| <b>Capítulo 2</b>   |           |
| <br>  |           |
| <b>OS FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRAL: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM QUESTÃO</b>              | <b>40</b> |
| 2.1 Política Pública: alguns aspectos conceituais   | 40        |
| 2.2 Os pressupostos norteadores da formação integral  | 43        |
| 2.2.1 O trabalho como princípio norteador   | 43        |
| 2.2.2 A ciência como princípio norteador  | 47        |
| 2.2.3 A cultura como princípio norteador  | 48        |
| 2.3 Os fundamentos do currículo integrado   | 51        |
| 2.3.1 As matrizes conceituais do currículo integrado  | 52        |
| 2.3.2 A teoria crítica do currículo: uma concepção de formação integral                                   | 55        |
| 2.3.3 Diretrizes pedagógico-políticas à formação de caráter integral                                      | 57        |
| 2.3.3.1 Existência de um projeto de sociedade   | 58        |
| 2.3.3.2 Manter, na lei, a articulação entre ensino médio de formação e a educação profissional            | 58        |
| 2.3.3.3 Adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica   | 60        |
| 2.3.3.4 Articulação da instituição com os alunos/familiares e comunidade                                  | 61        |

|   |    |
|---|----|
| 2.3.3.5 O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa | 61 |
| 2.3.3.6 Resgate da escola como um lugar de memória                                      | 62 |
| 2.3.3.7 Garantia de investimentos na educação   | 63 |

### **Capítulo 3**

#### **PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS 65**

|   |    |
|---|----|
| 3.1 Tipo de pesquisa  | 65 |
| 3.2 O lócus de pesquisa e os critérios utilizados para definição dos sujeitos da pesquisa | 66 |
| 3.3 Caracterização da escola  | 67 |
| 3.3.1 A história da instituição   | 67 |
| 3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa  | 71 |
| 3.5 Instrumentos de coleta de dados   | 71 |
| 3.6 Análise de dados  | 72 |

### **Capítulo 4 74**

#### **ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA IMPLANTAÇÃO**

|   |    |
|---|----|
| 4.1 A trajetória da implantação do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas   | 74 |
| 4.2 Procedimentos técnicos realizados   | 76 |
| 4.2.1. Aplicação da Técnica de Grupo Nominal – movimento descritivo   | 76 |
| 4.2.2 Aplicação do Questionário: movimento descritivo   | 79 |
| 4.3 O Perfil Profissional do professor no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas                                  | 80 |
| 4.4 A percepção do professor no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, sobre a Concepção de Formação Integral    | 86 |
| 4.4.1 As percepções dos professores sobre a formação integral, e as implicações na prática docente              | 91 |
| 4.4.2 Práticas docentes que podem contribuir à efetivação da proposta de formação integral, no âmbito da escola | 94 |

#### **CONCLUSÕES 100**

#### **RECOMENDAÇÕES 105**

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 108**

#### **APÊNDICES 114**



|  |            |
|--|------------|
| APÊNDICE A – APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE GRUPO<br>NOMINAL                                  | 114        |
| APÊNDICE B - ORIENTAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO<br>QUESTIONÁRIO                           | 129        |
| <b>ANEXOS</b>  | <b>134</b> |
| ANEXO A - INSTRUÇÃO PARA APLICAÇÃO DA TGN –<br>TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL (ROCHA, 2006). | 133        |
| ANEXO B – CURSOS OFERECIDOS PELA ETF PALMAS –<br>REFERÊNCIA 2008/1                     | 137        |
| ANEXO C – ESTRUTURA FÍSICA DA ETF PALMAS –<br>TOCANTINS                                | 138        |

## Introdução

A educação encontra-se no centro das atenções na estrutura social atual, e tem no viés econômico, o principal encaminhamento das relações humanas, nas definições do status de poder, na convivência entre classes, nos processos educacionais, e nas formas de produção que os homens estabelecem entre si.

Entretanto, nos ensina Saviani (1994), que a educação deve ser vista como processo norteador da identidade humana e fator determinante de superação para além do mundo das necessidades.

Na confluência dessa afirmação, entende-se que seja fundamental problematizar as mudanças no mundo contemporâneo, através do binômio trabalho-educação, tentando (re)fazer as devidas conexões entre as várias dimensões de existência (social, econômica, científica, cultural e etc.).

Nessa direção, este estudo realizou uma discussão sobre o Ensino Médio Integrado<sup>1</sup>, tendo como pressupostos substanciais a concepção de formação integral<sup>2</sup>, a partir das categorias; trabalho, ciência e cultura como princípios educativos, e de construção da cidadania e formação do sujeito que aprende. Como pressupõe Sachs (1993, p. 24) “uma relação equilibrada entre os aspectos econômico, social, cultural e ambiental, prevendo a continuidade e a prosperidade da vida humana [...]”. A partir dessa visão, o Ensino Médio Integrado apresenta-se como uma proposta possível de formação humana.

Assim, a concepção que fundamenta a proposta pedagógico-política, objeto deste estudo, adquire um caráter sócio-cultural de substrato ético, pois requer uma formação imbricada no princípio da cidadania, pelo viés da competência<sup>3</sup> profissional, o que denota uma atitude autônoma no processo de emancipação do cidadão. Nessa perspectiva, o itinerário formativo se constitui na dimensão do trabalho enquanto atividade produtiva/criativa/libertadora, estágio completamente oposto ao trabalho alienante.

---

<sup>1</sup>O termo “Integrado” terá sempre a conotação de; qualificar o ensino que não dicotomize a formação geral e a profissional.

<sup>2</sup>Integral, o que é inteiro, total, [...] relaciona-se a integralidade, qualidade e atributo do que é integral, completo. A etimologia na especificação do dicionário indica palavra composta íntegro+al, volto-me, portanto, para íntegro: do latim **intēgru** “não tocado, que não foi atingido, intacto, inteiro, sem alteração, razoável” (MACHADO, 1995 p 310).

<sup>3</sup>[...] os conteúdos da prática pedagógica continuam sendo os saberes a serem ensinados/aprendidos por meio de um processo que, necessariamente, implica a mobilização de capacidades cognitivas, mas não se limita a elas, pois essa mobilização depende dos saberes, Ramos (2005, p. 118).

Por esse prisma, então, a prática escolar deve circunscrever e potencializar, respectivamente, o domínio entre os conhecimentos gerais que foram construídos na trajetória humana (conceito amplo de cultura); e os pressupostos epistemológicos (científico-tecnológicos) que a ciência desenvolveu, de forma relacional, entre o homem e a natureza.

Dessa forma, justificam-se os antecedentes ontológicos e epistemológicos da concepção de sujeito “integral”, defendida e pleiteada à formação cidadã e profissional, de forma integrada, a partir de um arcabouço (currículo) que jamais separe a teoria da prática (práxis), e que aquele seja construído no âmbito da escola, ou seja, no vórtice<sup>4</sup> do processo ensino-aprendizagem, assim, à formação integral, teoria e prática interagem dialeticamente. Esta compreensão encontra eco na reflexão de Arruda (1989) sobre cultura geral e formação técnica e científica – o desafio é criar condições que viabilize a superação de dicotomia entre trabalho e educação. O educador Gadotti (2003, p. 58) compartilha deste entendimento quando defende: “a integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade”.

Na tentativa de um realinhamento ético-político, entre trabalho e educação, torna-se relevante dialogar, de forma crítica, com a (i)logicidade do sistema vigente (capitalista). Nesse sentido, Frigotto (1989) analisa o núcleo duro da concepção de trabalho, destacando que a categoria trabalho é exposta de forma ardilosa e sutil, aparentando uma igualdade abstrata que, concretamente não se sustenta na rede de relações (poder, interesses, saberes) que são estabelecidas entre as classes sociais.

Portanto, nesse cenário ambivalente de interpretações, pretende-se (re)fazer o movimento sobre a gênese da concepção de “integração”, a partir da análise histórico-dialética.

Diante dessa necessidade ontológico-epistemológica, visando entender o processo pedagógico da proposta do ensino médio integrado (objeto do Decreto 5154/2004) - na Escola técnica Federal de Palmas – Tocantins, o presente estudo se orientou, pela seguinte questão de pesquisa. Quais as percepções dos professores que atuam no ensino médio integrado, em relação aos pressupostos da concepção de formação integral e sua relação com as práticas pedagógicas adotadas?

---

<sup>4</sup> Termo da física; escoamento giratório onde as linhas de corrente apresentam um padrão circular ou espiral. Ele surge devido à diferença de pressão de duas regiões vizinhas.

## 1.1 – Contextualização do Problema da Pesquisa

Analisando a retrospectiva histórica da educação brasileira, principalmente no recorte do nível médio, temos elementos suficientes que evidenciam as incongruências nas políticas educacionais. Para esse trabalho, importa destacar a dualidade do ensino secundário que prevaleceu em praticamente toda essa trajetória histórica e cuja superação é um dos pilares da proposta em estudo.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 instituiu a dualidade, com a criação de duas redes no ensino secundário. Uma rede que permitia o acesso ao ensino superior, destinada às denominadas elites condutoras e a outra, de ensino profissionalizante, destinadas às classes populares. Por essa sistemática os alunos do ensino profissionalizante estavam excluídos do acesso ao ensino superior, em função dos critérios de seleção, condicionados pelo domínio dos conteúdos gerais e dos conhecimentos das humanidades, como ressalta Kuenzer (1997, p.12),

[...] reafirmava-se a dualidade, pois o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente (BRASIL/MEC/DOCUMENTO BASE Ensino Médio Integrado, 2007).

Em decorrência disso, temos um Estado desarticulado, no que diz respeito ao seu papel de organizador e disseminador das políticas públicas na área educacional. Consequentemente, cada esfera (federal, estadual e municipal) se responsabilizava pelas suas próprias iniciativas de formação que, de maneira geral, assumiam um caráter pontual. As orientações previstas nos dispositivos constitucionais fortaleciam uma formação média dualista, desarticulada entre a formação cidadã e a formação à vida produtiva, esta última, quase sempre atrelada aos critérios do mercado de trabalho.

Com o advento da industrialização nas décadas de 40 e 50, o cenário sócio-político ganhou um novo personagem – a nascente classe trabalhadora urbana, que impulsionada pela Constituição de 1946 de perfil liberal, fomentou um ambiente de discussões democráticas exigindo diretrizes e bases à educação nacional. Porém, num contexto permeado por embates ideológicos divergentes, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1948 se extraviou nas discussões políticas secundárias, e só foi sancionado pelo Congresso Nacional em 1961.

---

A Lei 4.024/61 (a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no Título VII, Capítulo I - Do Ensino Médio, embora permita a equivalência entre os ramos de ensino, mantém (reforça) a problemática da dualidade ao preceituar no Art. 34;

O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário, Davies (2004, p. 63).

Ainda que a citada legislação tenha instaurado a equivalência entre os cursos secundários e técnicos, no que se refere ao acesso a cursos de nível superior, no âmbito político, as contradições sócio-econômicas permanecem, quando, por exemplo, os interesses das classes dominantes locais, que, atreladas subalternamente às orientações dos representantes do capital externo em expansão, interferem nos rumos da educação nacional.

Portanto, seguindo a lógica do capital internacional em expansão, via processo de dependência econômico-ideológica, o golpe militar de 1964 interrompe a trajetória de fortalecimento democrático e, apoiado pela força autoritária local e pelas idéias pragmáticas dos técnicos do capital internacional (americano), promulga a Lei Federal 5.692/71, que definiu as diretrizes e bases à reforma do ensino dos 1º e 2º graus. Pelo caráter impositivo da legislação a educação profissional é universalizada e obrigatória no nível do ensino médio. Assim, o histórico conflito em torno da dualidade de formação persiste, pois com diz Carvalho (2003, p. 82) “[...] em vez de escola para ‘habilitar’ seria apenas escola de “preparação para o trabalho”.

Como tentativa de resolver a contradição de formar para o mercado de trabalho e para o prosseguimento dos estudos no nível superior, é promulgada a Lei 7.044, de 1982, que tirou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no nível de ensino médio. Essa legislação, parafraseando Zibas (2005, p.7) desencadeia um período de estagnação no ensino de 2º grau, muito embora, tenha suscitado no âmbito da academia discussões pela/à construção de um novo projeto de ensino médio, que contemplasse as necessidades das classes menos favorecidas.

No bojo dessas interações jurídico-sócio-políticas consideramos terem sido forjados alguns dos desafios atuais da área educacional, desafios esses que denominamos por uma trilogia: o avanço da escolaridade até o nível médio, a expansão dos cursos de nível médio no período noturno e a discutida “qualidade” desses cursos noturnos na perspectiva de uma classe trabalhadora produtiva materialmente e independente politicamente.

Os anos 80 fecham as cortinas do movimento político ditatorial (1985), o que favorece a emergência dos princípios democráticos no âmbito da sociedade civil, engrossando dessa forma, a articulação no contexto de uma nova Constituição – promulgada em 1988. Assim, inicia-se nova tentativa no seio da educação, por um projeto de formação integral do cidadão-trabalhador.

A nova LDB, lei 9.394/96 é aprovada, entretanto, não dá à devida prioridade a concepção de trabalho como princípio educativo e ordenador de todo o currículo. Como consequência, cria ambigüidades interpretativas na letra da Lei, abrindo espaço, dessa forma, para o Decreto 2.208/97, que determina a separação entre o ensino médio e a educação profissional, para atender aos interesses do capital internacional. Nesse sentido, a análise de Frigotto e Ciavatta (2006, p. 13, apud Frigotto, Franco e Magalhães (1992, p. 38-48), assevera;

[...] passou-se de uma perspectiva de políticas que apontavam para a expansão e melhoria do ensino técnico de nível médio na década de 1980 para uma política de fragmentação da educação profissional e de separação entre o ensino médio e o ensino técnico na década de 1990.

Assim, além da postura subserviente, de caráter neoliberal, o referido Decreto orienta aos países periféricos, para que se pautem, também na área educacional, pela política de abertura de mercado, visando à ampliação de tecnologias avançadas e à reestruturação produtiva. Por essa lógica, o dispositivo legal, de caráter impositivo, traduz reafirmando a recorrente dualidade na formação média brasileira, e traz consigo desdobramentos nocivos à educação.

Em contrapartida à corriqueira dualidade vivenciada pela educação média, a proposta de formação integral preconiza uma possível identidade à formação de nível médio, que pretende superar as contradições tão presentes na prática pedagógica, sombreadas historicamente pelo caráter normativo. Aqui fazemos um parêntese para destacar a questão do sentido/identidade, problematizada no DOCUMENTO BASE - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL/MEC, 2007), “Esta falta de sentido/identidade está posta em duas dimensões. Uma relativa à sua própria concepção e outra relacionada com o deficiente financiamento público [...]”.

Retomando a análise sobre a dualidade, é importante destacar a atuação dos vários grupos sociais ligados à educação, que se empenharam politicamente e, conseguiram ao longo de muitas discussões e pressão popular a revogação do Decreto 2.208/97.

Assim, com a revogação desse instrumento e a construção do Decreto 5.154/2004, ressuscita a possibilidade, pelo menos legal, da implantação de uma nova concepção de educação média, na qual se efetive a integração contextualizada dos pressupostos fundamentais: trabalho, ciência, cultura e humanismo à construção da cidadania. Como diz Kuenzer (2000, Revista Educ. Soc. vol.21 n.70), “[...] a partir de agora o ensino médio é para a vida, em contrapartida à proposta anterior, que supostamente, ao preparar para o trabalho, não preparava para a vida”.

Portanto, com o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004 está proposta a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio propedêutico, na modalidade integrada. Entretanto, se com este instrumento legal foi atendida uma expectativa de formação integral, questionamos até que ponto os respaldos jurídico e conceptual da proposta possibilitam, na prática, a sua implementação, isto é, a constituição de um sujeito participativo socialmente e que, além disso, possa produzir sua existência no mundo do trabalho?

Diante dessa problemática, consideramos de fundamental importância analisar a percepção do professor sobre a concepção e prática do Ensino Médio Integrado, na perspectiva dessa construção de sujeito. Nesse sentido, destacamos a compreensão de Corrêa (2005, p. 19);

O professor é um interlocutor fundamental no processo da formação emancipatória, pois, na condição de trabalhador, também se produz nos complexos processos de formação humana, na escola e em outros espaços sociais nos quais a sua existência se desenvolve.

Este estudo pretende examinar essa possibilidade na Escola Técnica Federal de Palmas – TO.(ETF Palmas), a partir da sua implantação em 2005. Nessa direção, nos propomos a analisar a concepção e a prática do ensino médio integrado na visão dos professores.

A partir desse olhar, concordamos com a tese da tradição crítica e sociológica do currículo, no que diz respeito à importância da historicidade dialética na leitura da realidade social, isto é, as práticas docentes devem estar alicerçadas no horizonte da formação interdisciplinar, na visão plural de realidade, na interpretação dos fatos e das relações. Como assevera Apple (2006, p. 46), “a prática docente deve configurar-se como ação mediadora e como elemento essencial à aprendizagem, mediação que deve estar permeada, na raiz, por questões éticas, econômicas e políticas”.

Dessa forma, as práticas devem ser articuladas a partir de relações interdependentes, ancoradas em formas específicas e contingentes de organização, de saberes, de finalidades, que juntos sinalizam à necessidade de problematizarmos

sobre a concepção e prática do ensino médio integrado, a partir da percepção dos professores, ou seja, da leitura de mundo, de realidade desses sujeitos no contexto de suas práticas pedagógicas, cotidianas.

No horizonte, o que se busca é uma ação educadora que extrapole o didático-pedagógico, perpassa o sócio-político, ético e cultural, ampliando o âmbito da legalidade na práxis, consubstanciando uma proposta de formação integral, à autonomia do sujeito que aprende – o aluno/cidadão/trabalhador.

Tendo em vista essas considerações apresentamos os objetivos do estudo.

## **1.2 – OBJETIVOS**

### **1.2.1 – Objetivo Geral**

- ✓ Analisar a percepção dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, em relação aos pressupostos da concepção de formação integral, e os desdobramentos em suas práticas docentes.

### **1.2.2 - Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar o perfil do professor que atua no Ensino Médio Integrado;
- ✓ Discutir os pressupostos da concepção de formação integral que fundamentam o Ensino Médio Integrado;
- ✓ Identificar as percepções dos professores sobre a concepção de formação integral; e
- ✓ Analisar as percepções dos professores sobre as implicações da concepção de formação integral na sua prática docente.

Tendo em vista o atingimento dos objetivos propostos, este trabalho apresenta a seguinte estruturação:

O primeiro capítulo resgata a trajetória da Educação Profissional no Brasil, procurando contextualizar as categorias trabalho e educação, entre fatos e atos, a partir de referências teóricas relacionadas com a formação profissional, e seus desafios e perspectivas.

O segundo capítulo situa o nosso objeto de pesquisa – o ensino médio integrado, inserido nas políticas educacionais. Faz uma incursão teórica sobre a



concepção de integralidade<sup>5</sup> prevista no Decreto 5154/2004 à luz da produção teórica de autores contemporâneos, buscando responder, a partir dos seus pressupostos, o que alicerça essa concepção. Discute ainda, algumas matrizes conceituais do currículo integrado, à luz da teoria crítica, tentando responder algumas questões: Como as políticas públicas educacionais chegam ao cotidiano dos professores, seus principais articuladores no processo ensino-aprendizagem? A concepção de formação integral é viável nas condições concretas atuais? Como essa concepção se expressa/constitui, na práxis dos professores?

O terceiro capítulo evidencia as questões metodológicas da pesquisa, explicitando a partir da abordagem escolhida, o método, a lógica e o fundamento teórico da análise, os critérios utilizados para a definição dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos para a análise dos dados pesquisados.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo, e faz uma discussão dos mesmos a partir da fundamentação teórica desenvolvida.

Na Conclusão, sintetizamos os “achados” na pesquisa, apresentando ainda algumas recomendações no que concerne à realização de novos estudos sobre a temática.

Acredita-se que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão da proposta do ensino médio integrado, tendo em vista que a modalidade é recente e, por isso, a produção científica sobre a temática é incipiente. Além do mais, acreditamos na importância e necessidade deste estudo e de outros, a partir da percepção do professor, como mediador no processo da aprendizagem.

---

<sup>5</sup> A palavra “integralidade” está inscrita no conjunto de termos que derivam do verbo integrar que, etimologicamente, provém do latim “integer”. A palavra inglesa integer (inteiro, em português) tem sua origem lingüística alicerçada no latim/hindu: in (não) + tag (tocar). Integralidade vem de Inteiro que significa aquilo que não foi tocado, que não foi quebrado. [http://www.aben-df.com.br/CD/arquivos/palestrantes/maria\\_auxiliadora\\_cordova\\_christofaro](http://www.aben-df.com.br/CD/arquivos/palestrantes/maria_auxiliadora_cordova_christofaro) - acesso 05/03/2009, 13h.

## Capítulo I

### **Aspectos Históricos da Educação Profissional no Brasil: um olhar sobre a relação Trabalho-Educação**

O propósito deste capítulo é discutir a relação entre Trabalho-Educação, a partir dos percursos histórico-legais da educação profissional, transitando pelos percalços que os embates sócio-políticos e ideológicos provocaram no desenho da formação profissional no país, fatos esses que estão atrelados aos discursos político-jurídicos, no contexto das políticas educacionais.

Historicamente a atividade produtiva trabalho, tem norteado as ações humanas, na perspectiva da convivência social. Entretanto, na atual conjuntura capitalista a atividade assumiu uma feição social peculiar, no que se refere à constituição das formas de convivência que as classes estabelecem entre si.

Nesse novo contexto, a prática laborativa, em geral, passou a ter uma conotação reduzida a força de trabalho, restringindo-se à fonte geradora de recursos mercadológicos. É comum, por exemplo, justificar que a função do trabalho está ligada apenas à dimensão da produção de bens materiais e de consumo. Esse discurso, encurtado e precarizado sobre a função humanizadora do trabalho, desqualifica a produção cultural de inúmeros segmentos sociais, apenas por não preencherem as particularidades dos grupos hegemônicos.

Assim, por uma lógica hierarquizada e excludente, determinados saberes são estigmatizados e ganham rótulos de insumos e, por isso, são classificados e utilizados como “saberes desqualificados”, que, apenas contribuem no metabolismo da produção, favorecendo a reprodução do capital.

Nessa conjuntura alienante, a relação trabalho-educação, que deveria nortear o processo educativo à autonomia do sujeito que aprende, é desvirtuada e fragmentada, e em decorrência dessa visão pragmática e utilitarista, a educação em geral, e neste particular a formação profissional assume uma função secundária de “adestradora”, no âmbito das práticas exigidas pelo restritivo mundo da produção de mercadorias.

Diante do exposto, a possibilidade de integração entre educação e trabalho, prescinde de seus fundamentos ontológicos, porque as propagadas “competências” carecem da capacidade reflexiva, atributo que matura a ação consciente, que cria e recria a existência humana, em todas as suas dimensões; individual, pessoal, cidadã e cultural. Conseqüentemente, as categorias educação e trabalho, que deveriam convergir a uma práxis educadora e formativa, apresentam-se desvinculadas entre si,

deixando a educação na condição de uma prática desinteressante e, por vezes, desatualizada, que pouco acrescenta à vida do aluno/trabalhador. Esse processo “moribundo” fragiliza e compromete a constituição cidadã que, prejudicada em seu potencial onto-crítico e criativo, fica subtraída e esvaziada dos conteúdos fundamentais à construção da autonomia do sujeito.

Nessa linha de raciocínio, resgatamos a trajetória histórico-legal da Educação Profissional no Brasil, na qual prevaleceu uma formação dualista, portanto, uma conjugação fragmentada entre conhecimentos gerais e específicos.

A importância desse resgate encontra eco no pressuposto de que é preciso partir da realidade existente, ou seja, para superar o dualismo é preciso compreender como ele surge, se configura e se consolida, no âmbito das políticas públicas da Educação Profissional, para então superá-lo numa visão de integralidade.

A proposta em estudo, caminha na direção dos pressupostos da escola única gramsciana, que postula pela/para unidade indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais do processo de trabalho, pelo viés de uma educação integral. Esta concepção de educação, que será aprofundada no próximo capítulo, articula de forma contextualizada o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas relacionadas ao trabalho produtivo moderno. Portanto, a partir dessa configuração pedagógico-metodológica, torna-se imprescindível os recursos analíticos da História do homo sapiens, tangenciados<sup>6</sup>, orquestrados pela lógica dialética.

Para tanto, utilizamos uma periodização que inclui a história da Educação Profissional, desde o período colonial até os dias atuais.

### **1.1 Período Colonial: o desafio de educar entre a “cor” e a posse**

No período colonial houve o predomínio das práticas educativas informais, baseadas na qualificação para determinadas funções, e nesse sentido, “qualificar” para atender os pré-requisitos de uma economia baseada num sistema de produção predominantemente agrícola. Nesse cenário, os colégios e residências dos jesuítas, funcionavam como oficinas de formação profissional. A concepção de educação estava atrelada às convicções escravocratas, assim, toda atividade que requeresse esforço físico e intervenções manuais era caracterizada como um trabalho “desqualificado”.

O choque de valores era desproporcional; de um lado, a cultura do senhor “dominador”, do outro lado, a cultura do escravo “dominado”, considerado inferior, sem

---

<sup>6</sup> Do latim – tangencia; ponto onde se tocam duas linhas ou duas superfícies.

alma, tratado como propriedade do senhor, na condição de objeto. Assim, os senhores alicerçavam seus trabalhos produtivos na força do escravo, o que produziu uma educação avessa aos princípios pedagógicos da escola, na acepção moderna.

Apesar da concepção de educação estar atrelada ao poder de dominação dos senhores sobre os escravos, como forma de extrair destes, através do trabalho escravo, a melhor produção possível, isso não significa dizer que não havia um processo educativo, no sentido de uma atividade elementar, que se renova continuamente da vinda de seres humanos (ARENDETT, 1972).

Por esse prisma, Fonseca (2002, p. 125), chama a atenção alertando que;

Antes de o modelo escolar tornar-se espaço privilegiado da atividade educacional, outras formas de educação foram responsáveis pela incorporação das novas gerações às diversas formas de organização das sociedades.

Nesse sentido, o pesquisador questiona o papel da escola formadora, nos moldes da cultura ocidental; vista como ambiente determinado que se efetiva nos contornos do espaço público, em constante polarização com os preceitos e os valores concebidos no espaço privado. E, contrapõe a essa visão de escola polarizada, um tipo de educação vivenciada no período colonial, forjada no âmbito familiar e nas relações privadas desses grupos dominantes. Na análise do estudioso, o caráter privativo da educação do trabalhador escravo, garante-lhe uma educação diferenciada à base de “acordos” velados, porém com desdobramentos objetivos para ambas as partes, desde que respeitadas os “devidos” níveis de poder.

Nessa perspectiva a educação do trabalhador escravo, principalmente da criança escrava nascida na colônia, rompe com a regra geral da violência como instrumento de dominação, e se configura numa dominação consentida, obedecida, assimilada por um processo pedagógico denominado de “impregnação”, através do qual o trabalho escravo é concebido e introjetado, pelo próprio escravo, como condição natural de sua existência.

Analisemos algumas reflexões dessa forma de educar, pelo viés da impregnação:

- Segundo Souza (1997, p. 444), espaço privado e escravidão, no Brasil colônia, século XIX: É no mundo privado que livres e escravos estavam em permanente contato e é nele que desde o nascimento as crianças escravas eram socializadas. É nesse espaço altamente hierarquizado que as crianças escravas absorviam as competências que tornavam a sua presença suportável, ou seja, uma habilidade para o trabalho, o que iria conferir uma certa distinção social aos seus senhores.

[...] A maneira pela qual se buscava a formação desse trabalhador tinha na convivência um aspecto central. Essa convivência não deve ser entendida somente no sentido de “viver junto”. Em um mundo hierarquizado, era ela mesma revestida de um sentido pedagógico que buscava transmitir à criança os conteúdos necessários à sua condição de escrava.

- Magalhães (1996, p. 10): uma transmissão por impregnação. “Mais que pela aprendizagem, é partilhando gradualmente tarefas e responsabilidades com os adultos que as gerações novas se iniciam aos diversos papéis e desempenhos que a vida proporciona”.

- Fonseca (2002, p. 142): Esse aprendizado se fazia por uma *impregnação* proporcionada pelas relações travadas no cotidiano. Aquilo que não fosse absorvido por esse processo era transmitido através do chicote que, como instrumento disciplinar, definia com precisão o que deveria ser aprendido como habilidade e o lugar exato ocupado pelo escravo na organização da sociedade.

- Cunha (2000a, p. 32) Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital).

Seguindo o percurso histórico da Educação profissional no Brasil, a partir de um recorte temporal (período colonial), já é possível vislumbrar as contradições tipicamente capitalistas, que permearam as relações entre senhor e escravo. Mais do que isso, evidencia-se o papel da ideologia dominante, costurando, de forma pedagógica e privada (no seio familiar e nos arredores dessas relações), os seus interesses econômicos de pretensões oligárquicas.

## **1.2 Período Imperial: a consolidação do Estado brasileiro e as políticas compensatórias**

Durante o Império e início da República a prática profissional teve como marco a chegada da Corte portuguesa no Brasil (1808), que transformou a colônia em Reino Unido de Portugal. Nessa nova configuração política, conforme a análise de Cordão (2005), o Império mantém a tradição de formação profissional às classes menos favorecidas. Porém, essas intervenções ganham facetas de políticas compensatórias e assistencialistas, que visavam o engajamento imediato daquelas massas de desempregados que estavam à margem das melhores condições de vida digna, e, portanto, clamavam por oportunidades de trabalho; vale ressaltar que esses brasileiros

não tinham acesso à escolaridade básica regular, o que à época, era considerado normal, já que a formação de mão-de-obra dispensava o direito à educação escolar acadêmica.

Nessa conjuntura de interesses sócio-econômicos e políticos contraditórios, é pertinente para o nosso propósito, o resgate realizado por Cunha (2000a), sobre os aparelhos escolares, no período analisado. Nessas circunstâncias, as ordens religiosas tiveram um papel relevante por meio da catequese, como considera o estudioso: em meados do século XVIII, os jesuítas mantinham no Brasil 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários.

Por outro lado, o Estado manteve as casas de educados artífices, através de políticas que envolveram trabalho e aprendizagem compulsória. Nessa sistemática, os ofícios tiveram público certo, os menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade, conseqüentemente, a implantação e manutenção dessas políticas assistencialistas (entre 1858 e 1886) estiveram atreladas aos interesses políticos dos governos provinciais, mas, que foram compactuadas por grupos particulares, que defendiam seus interesses captando os auxílios financeiros oferecidos pelos governos provinciais.

Esses grupos políticos, representados pelas entidades privadas e por alguns membros da burocracia estatal, dividiam entre si, as vantagens financeiras na manutenção da pobreza material e intelectual, articulando uma educação “capenga”, desprovida de objetivos reais à cidadania, e à autonomia profissional no seio das classes mais pobres. Esta cumplicidade político-ideológica entre as lideranças regionais e setoriais; ávidas pelas dotações “negociadas” pelas províncias, solapavam as oportunidades da classe trabalhadora. Portanto, nesse conluio de interesses; os liceus de artes e ofícios aos pobres desvalidos, materializaram a intenção planejada da burguesia nacional, de cooptar com os interesses dos dirigentes das províncias, além de “disciplinar” os setores populares. Como confirma Manfredi (2002, p. 78) criar mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

À formação profissional restou apenas uma concepção de formação estatal compensatória e assistencialista, destinada aos pobres e desvalidos da “sorte”. Quando não, uma concepção católico-humanista, que prega a compreensão do trabalho como antídoto à preguiça.

### **1.3 Período da Primeira República: as políticas compensatórias e a economia de mercado**

Com o advento da República (1889) a formação profissional ainda mantém traços marcadamente assistencialistas, porém no início do século XX, surgiu uma tendência que orientava preparar os trabalhadores-operários, visando às necessidades do mercado de trabalho. Em 1906, por exemplo, as políticas de formação saíram da tutela dos órgãos de assistência social e de proteção aos órfãos e menores abandonados, e passaram à jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Essa mudança configurou uma nova faceta do sistema capitalista de produção, na sua trajetória estrutural de acumulação internacional, através do ciclo industrial de reprodução. A economia brasileira aderiu aos preceitos da economia de mercado, e orientou suas políticas de formação nos trilhos de uma economia de exportação de matéria-prima e produtos manufaturados.

Portanto, seguindo os ditames da “nova ordem” internacional, em 1909, o presidente da República Nilo Peçanha lança as bases do que vamos denominar a partir daqui, de Educação Profissional no Brasil, com a instalação de dezenove escolas de aprendizes e artífices, em várias regiões do país. Esses estabelecimentos de ensino, segundo Cordão (2005, p. 45), estavam voltados mais para a área industrial, de forma similar aos liceus de Artes e Ofícios. Essas células embrionárias deram origem a atual Rede Federal de Educação Profissional no Brasil.

O movimento político representado pela criação das escolas profissionalizantes, por meio do Decreto 7.566, no governo Nilo Peçanha, configurou, na verdade, mais um exemplo de dubiedade/cumplicidade política na condução da profissionalização do país, o que se justificou pelos contornos hegemônicos da nova configuração do capital internacional, em escala industrial.

Como entender a dubiedade/cumplicidade do Estado, no contexto da política de profissionalização, frente aos interesses da classe industrial (dominante)?

Por um lado; quando da gênese da política de industrialização nacional, o Estado foi conivente com a classe industrial, porque assumiu o papel de condutor dos interesses dessa classe. Ora com uma ala que se posiciona contra a classe operário-trabalhadora, que de forma organizada promove uma série de greves, demonstrando suas insatisfações relacionadas ao ambiente de trabalho e sobre direitos sociais. Diante dessas circunstâncias os industriais são favoráveis à implantação da política de profissionalização, como forma de fazer oposição ao operariado imigrante de origem estrangeira em sua maioria. Nessas circunstâncias, a profissionalização seria um poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário.

Por outro lado, quando conjuga com outra facção dominante, que, além da profissionalização ser necessária para barrar o movimento do operariado de “atitudes”

anarco-sindicalistas, postula politicamente, a defesa do ensino público como instrumento de EMANCIPAÇÃO econômica, social e política.

Mas, que EMANCIPAÇÃO é essa, onde o Estado conseguiu aglutinar tantas contradições, no âmago da política de profissionalização “emancipatória”?

Manfredi (2002, p. 83), faz uma exposição vigorosa e esclarecedora sobre a cumplicidade orgânica entre Estado e a classe dominante:

A localização das escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais.

Assim, fica claro que houve sim, imposição política estatal e dominação econômica das oligarquias locais. Em contrapartida, o conceito de emancipação perdeu-se pelos caminhos que conduziram apenas, aos interesses do mercado exportador. Em decorrência disso, a política de profissionalização assumiu uma condição secundária no projeto de Nação, pois funcionou como apêndice da dimensão política e pré-requisito da ordem econômica.

Nessa trajetória permeada por percalços, não se pode perder a historicidade dos fatos, que foram moldados pelas relações objetivas dos sujeitos sociais, que desenharam uma realidade de traços aparentes, mas que na sua essencialidade assombraram com contradições baseadas nas relações de poder e dominação, representados pelo saber formal, pelo poder temporal e pelas posses materiais.

#### **1.4 Período da Segunda República e o Estado Novo: entre o político e o econômico**

Segundo Manfredi (2002), a política educacional durante o Estado Novo (Getúlio Vargas) legitimou a separação entre o trabalho manual e intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar. Isso significou uma escola às elites condutoras e uma escola às classes menos favorecidas.

Por que dessa fragmentação? Atender uma política estatal, que pretende substituir o modelo de produção agroexportador, pelo modelo industrial de produção em larga escala.



Nessas circunstâncias, os rumos da educação profissional sofrem a intervenção verticalizada do Estado (por meio de Decretos), buscando conformar a educação “às exigências da técnica moderna” de produção. Por essa “necessidade” os estabelecimentos de ensino diversificam-se em escolas federais de ensino profissional técnico, estabelecimentos de ensino industrial, escolas federais de ensino industrial, institutos profissionais da União e escolas industriais. Brandão (1999, p. 26), ressalta; não obstante isso, o perfil assistencialista do ensino profissional, “destinado às classes desfavorecidas”, reaparece na Constituição Federal de 1937.

Conforme o entendimento de Cordão (2005) o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, definidas no período de 1942 a 1946, com a liderança do ministro Gustavo Capanema, explicita a nossa herança dualista em matéria de educação. A separação entre ensino profissional e ensino secundário, na década de 40, configurou entre outras coisas, que a fragmentação importava mais ao desenvolvimento econômico, e muito menos à abertura de oportunidades igualitárias, no campo dos saberes, aos trabalhadores. Esta afirmação pode ser corroborada através dos instrumentos jurídicos: Decreto 4.244/42 – Ensino Secundário, Decreto 4.073/42 – Ensino Industrial, Decreto 6.141/43 – Ensino Comercial, Decreto 8.529/46 - Ensino Primário, Decreto 8.530/46 – Ensino Normal, e Decreto 9.613/46 – Ensino Agrícola.

Esses percalços forjaram um processo de desarticulação no seio da classe dos trabalhadores, via educação formal. Assim, o sentimento de identidade de classe ficou fragilizado, o que automaticamente restringe o poder de participação coletiva, de organização, de mobilização. Nesse sentido, os instrumentos jurídicos dificultaram a articulação política da classe trabalhadora, em busca de autonomia.

Um outro exemplo contraditório da legislação educacional, de caráter excludente, se fez presente na letra da lei federal 1.076/50, que apesar de permitir aos concluintes de cursos profissionalizantes de continuarem seus estudos em níveis superiores, o conteúdo da lei era pernicioso, porque condicionava a aprovação em exames referentes às disciplinas que não constavam nos currículos dos cursos profissionalizantes, ou seja, o trabalhador tinha que ler na “cartilha” da classe dominante. Afinal, que equivalência era essa, um jogo de cartas? Mais do que isso, um subterfúgio para “acalmar” os ânimos dos mais exaltados às vésperas das discussões que antecederam a primeira LDB, lei federal n. 4.024 de 20/12/1948, que ficou até em 1961 em tramitação e debates no Congresso, quando foi aprovada, e, finalmente, efetivou a equivalência e estudos, sem provas e exames.

Essas incongruências histórico-legais têm como pano de fundo a consolidação do Estado Nacional, inexoravelmente atrelado às mudanças estruturais do sistema capitalista alçadas na emergente teoria do capital humano. Nesse contexto mais

amplo, estão: a implementação da reforma do ministro Capanema (1942), a criação de um sistema paralelo de educação profissional, representado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (1943), e ainda pelo Serviço Nacional de Agricultura – SENAR, como também pelo Serviço Nacional de Transporte – SENAT. Ainda em 1942 houve a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas Federais, além da criação da Rede Federal de Ensino Técnico, em 1959, com estatuto de autarquias às instituições a elas vinculadas.

Apesar de a LDB de 1961, ter efetivado a equivalência de acesso aos estudos superiores, ela não ficou imune à lógica do capital em expansão internacional. Assim, nas idas e vindas (movimento contraditório) em busca de direitos sociais, é compreensível, por exemplo; o recurso dos estágios obrigatórios por um período não inferior a um ano, e a criação de cursos que objetivavam capacitar, ressalta-se, de forma rápida, a força de trabalho para atender as novas demandas do mercado de trabalho. Quanto ao desenho pedagógico desses cursos era aligeirado nas suas propostas de formação e, nesse sentido, foram criados alguns programas, como: Programa Intensivo de Formação de mão-de-obra - PIPMO (Decreto 53.324/63, governo João Goulart), e o Centro de aperfeiçoamento para o Ensino profissional – CENAFOR.

Ainda que a LDB 4.024/61 apontasse na direção da conquista de alguns direitos, ela não teve vida longa, pois em 11 de agosto de 1971, foi alterada com a lei federal n. 5.692, que universalizou a educação profissional no nível médio, e definiu as diretrizes e bases para a reforma do ensino dos 1º e 2º graus. Essa lei federal segundo Cordão (2005, p. 49) representa um capítulo marcante na história da educação profissional brasileira. Por quê?

A reforma educacional foi concebida muito mais para frear a corrida dos novos concluintes do então ensino de 2º grau às universidades do que, efetivamente, para promover a educação profissional técnica dos trabalhadores demandados pela indústria, comércio, agricultura e outras empresas e organizações prestadoras de serviços. Seus efeitos acabaram sendo perversos e danosos. Grande parte das dificuldades atuais da educação profissional no Brasil podem ser explicadas pelos efeitos dessa lei.

### **1.5. O Regime Militar: retrocesso político e formação de caráter produtivista**

Seguindo ainda o movimento analítico, entendemos como procedente e articulador, contextualizar didaticamente este período, que politicamente estava sob as rédeas dos governos militares (1964 a 1985, de Castelo Branco a João Figueiredo). Nesta conjuntura nacional fez-se uma opção por um modelo de desenvolvimento voltado para os grandes projetos nacionais. Na conjuntura capitalista internacional, a concepção de educação profissional universal e compulsória tinha como “orientação” dominante, que os demais países deveriam se inserir no contexto da economia internacional. Nessa direção o Brasil deveria fazer uma opção pela profissionalização universal do antigo 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico num restrito modelo científico/tecnológico (CURY, 1982).

Em decorrência disso, nos apropriamos da argumentação de Frigotto (1995, p. 89), para justificar, que;

[...] a dualidade estrutural do sistema de ensino profissional não o torna estranho ao modelo fordista de produção capitalista. Pelo contrário, ao ressaltar o caráter produtivo da escola brasileira, apesar de sua atitude dual, seletiva e excludente para com a grande maioria dos setores populares.

Assim, no contexto da educação profissional, a concepção que alicerçava as práticas profissionais estava fundamentada na perspectiva tecnicista de formar para o mercado de trabalho. Essa política foi estruturada e implementada, em grande parte, pelo Programa Intensivo de Formação de mão-de-obra (PIPMO), via instituições existentes de formação profissional, Senai e escolas técnicas da rede federal. A lógica da formação era de cunho utilitarista, como destaca Manfredi (2002, p. 104) [...] uma capacitação rápida e imediata dos trabalhadores. Os cursos tinham duração breve e abarcavam um conteúdo reduzido, prático e operacional. Com relação à análise didático-metodológica, Fonseca (1985, p. 8) qualifica o processo; [...] educação – trabalho, formação profissional – e emprego eram pensados de uma forma linear com o apoio de conteúdos, metodologias, técnicas, recursos instrucionais, características de seleção e de orientação profissional.

As contradições reproduzidas na/pela lei 5.692/71, provocaram o descontentamento de vários segmentos sociais, principalmente dos educadores e especialistas ligados a educação básica e profissional. Diante de tantas críticas e pressão dos grupos organizados, o Conselho Federal de Educação articulou a publicação de uma nova lei federal n. 7.044/82 que reformula o âmbito universal da formação profissional no nível médio, deixando-o na condição de facultativo, no sentido das palavras do professor Luiz Antonio Cunha, [...] que tornou o ensino

secundário livre das amarras da profissionalização. Com isso as escolas de 2º grau reverteram suas matrizes curriculares, passando a oferecer um ensino secundário de natureza exclusivamente acadêmica.

## **1.6 Da Abertura Política aos dias atuais: os desafios na travessia**

Nos anos 80, com o término da ditadura militar em 1985, e progressivamente, uma nova rearticulação democrática no país em prol de uma nova Constituição – promulgada em 1988, reaparece no seio dos movimentos ligados a educação um projeto de educação integral às crianças e jovens, ou seja, uma proposta de cidadania ativa, participativa nos destinos da vida política e produtiva do país, construída pelo viés da educação.

Esse movimento de transição política impôs à sociedade brasileira em geral; como questão central, a necessidade de se repensar o papel da escola e, de forma particular, o papel da educação profissional. Consequentemente, repensar as categorias fundantes, trabalho-educação, a partir do paradigma social atual, de contornos neoliberalizantes, que tem como principal característica o fluxo de capitais sem fronteiras, nas asas de mercados voláteis, que “exigem” trabalhadores “flexíveis”.

No âmago da questão o que está em jogo é a disputa pela manutenção e/ou construção de um novo projeto societário. Nesse contexto, no campo da educação, a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) expressou muito bem a natureza dos embates teórico-políticos travados no seio da sociedade civil e política. O fórum congregou diversas entidades implicadas com a educação, em defesa de sua publicização, buscando garantir um espaço de dignidade no texto constitucional.

Durante o processo da Constituinte, essas entidades privilegiaram o parlamento como espaço de luta, e assim, efetivaram grandes vitórias à educação nacional, como, garantida a educação como direito de todos e dever do Estado.

No núcleo duro da discussão foi maturado o anseio à construção de um projeto de educação aos trabalhadores, intenção essa representada pelo texto do Primeiro Projeto de LDB apresentado à Câmara dos deputados em dezembro de 1988, pelo Deputado Octávio Elísio, que determinava:

O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros” (art. 3o.) e educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho (art. 35).

O projeto de lei em destaque, não conseguiu o apoio parlamentar à aprovação da lei nos termos propostos, sendo, portanto, aquele projeto, subtraído nas suas concepções de formação, pelos interesses de grupos econômicos dominantes, que fomentam por meio da pressão política a publicação do Decreto n. 2.208/97, que deixa de lado a formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, e fez opção por uma formação profissional à base das necessidades do mercado.

Nessa conjuntura político-mercadológica, os anos 90 assimilaram as propostas neoliberais da economia e, através de seus representantes “legalizados” empreenderam um processo de transferência das idéias e procedimentos macroeconômicos à área da educação.

Os efeitos nefastos dessas medidas repercutiram na LDB, lei 9.394/96, que aprovada, não deu à devida prioridade à concepção de trabalho como princípio educativo e ordenador de todo o currículo. Consequentemente, alimentou ambigüidades interpretativas na letra da Lei, abrindo espaço, dessa forma, para o citado Decreto (2.208/97), que determina a separação entre o ensino médio e a educação profissional, para atender aos interesses do capital internacional.

Assim, além da postura subserviente, de caráter neoliberal, o referido instrumento orienta aos países periféricos, para que se pautem, também na área educacional, pela política de abertura de mercado, visando à ampliação de tecnologias avançadas e à reestruturação produtiva. Por essa lógica, o dispositivo legal, de caráter impositivo, traduz reafirmando a recorrente dualidade na formação média brasileira, e traz consigo desdobramentos nocivos à educação.

Em 2003, entretanto, emerge dos movimentos sociais ligados à educação, um novo ciclo de disputas ideológico-políticas por uma sociedade mais democrática. Os embates têm como questão fulcral os efeitos maléficos trazidos pelo Decreto 2.208/97. As discussões foram ambientadas, em grande parte, nas disputas partidárias no contexto da eleição para presidente.

Naquela conjuntura, marcadamente ideológico-política, os segmentos sociais e intelectuais ligados à educação, retomam a discussão por um projeto de educação integral, que culminou com a revogação do Decreto em questão, e a publicação do Decreto n. 5.154 de julho de 2004, que ressuscita a possibilidade, pelo menos legal, da implantação de uma nova concepção de educação média, na qual se efetive a integração contextualizada dos pressupostos fundamentais: trabalho, ciência e cultura

à construção da cidadania. Como diz Kuenzer (2000, Revista Educ. Soc. vol.21 n.70), “[...] a partir de agora o ensino médio é para a vida, em contrapartida à proposta anterior, que supostamente, ao preparar para o trabalho, não preparava para a vida”. Nessa perspectiva temos,

[...] um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, necessita superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia, Ramos (2005, p. 17).

Essa concepção integral de educação pretende ampliar o conceito de trabalho, de forma crítica, subsidiando assim uma nova formação profissional, como destaca Markert (2004, p. 3);

As tarefas profissionais a serem exigidas no futuro integram-se nas atividades requeridas de uma organização, por exemplo, a empresa de informática do futuro precisa de cooperação e comunicação contínua entre vendedores, técnicos e prestadores de serviço em redes permanentes. As profissões não desaparecem, mas serão integradas numa visão integral da ocupação e exigem competências transversais.

Portanto, uma formação de caráter transformativo e, que, além disso, desenvolva a capacidade participativa do sujeito no contexto da vida pública. Esta perspectiva crítico-espaco-temporal, exige mudanças, no perfil do trabalhador e do cidadão. Dessa forma, o profissional do futuro precisa aprender a integrar os sentidos práticos das atividades, com os significados das formas de cooperação e comunicação.

Na perspectiva da constituição desse sujeito transformativo, detentor de capacidade crítico-reflexiva forjada na condição espaco-temporal de existência, portanto, consciente de seus direitos e deveres, Pistrak (2000, p. 29) aponta na direção dos fundamentos pedagógicos, o desafio de se repensar o papel da escola;

[...] a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas, e por isso mesmo não teria condições de criar uma individualidade harmoniosa abstrata, baseando-se em métodos invariáveis [...].

Dessa forma, perceber o papel da escola (não é abstrato), em linhas gerais, significa situá-la na complexidade de uma sociedade de classes divergentes ideológica e materialmente que, por isso, mantém um sistema eficiente de multiplicação de

mercadorias, itens que nem sempre são compráveis por todos, vez por outra, até mesmo por aqueles que as produziram. Significa também, que a complexidade das relações desiguais na esfera da economia, e de acesso aos produtos e/ou bens culturais, são produzidas e sustentadas (literalmente) pelo aumento da mais-valia<sup>7</sup>, e através da massificação dos valores dominantes. Por isso, precisamos refletir, de forma dialética, sobre o papel da escola, e o profissional que ela está formando, a partir dos fundamentos históricos, políticos e ideológicos. Para tanto, nos apropriamos mais uma vez dos ensinamentos de Pistrak (idem,);

A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo inútil.

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classes da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação (p. 30).

Posto dessa forma, não cabe a escola transgredir, subverter a sua função social, que é de formar consciências, fermentar, maturar, constituir direitos subjetivos, tornar-se centro irradiador de possibilidades, onde deve orbitar todos os sujeitos em exercício crítico, reflexivo e democrático.

Se o desafio da escola em geral é esse, o da educação profissional em particular, não está desatrelado daquela empreitada. Nesta perspectiva Kuenzer (2001, p.32-33), nos orienta para:

Trabalhar com o conceito mais amplo de educação de modo que incorpore todas as formas educativas que ocorrem no interior das relações sociais, inclusive o trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo [...]. Estas formas próprias são o que Gramsci chama de "princípio educativo".

Como as funções essenciais do mundo da produção originam grupos sociais diferenciados com necessidades específicas, esses grupos criam para si uma camada de intelectuais que será responsável pela sua homogeneidade, consciência e função nos campos econômico, social e político [...]. Cabe ressaltar que o exercício dessas funções não se restringem às de caráter produtivo, mas abrangem todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, devendo a escola elaborar sua proposta a partir dessas exigências.

---

<sup>7</sup> Parte do valor total da mercadoria em que se incorpora o sobretrabalho, ou trabalho não remunerado, eu chamo lucro (MARX, 1987-1988, p. 113).

## Capítulo II

### **Fundamentos da concepção de integralidade: o ensino médio integrado em questão**

O objetivo deste Capítulo é situarmos o nosso objeto de pesquisa – o ensino médio integrado, inserido nas políticas educacionais, caracterizadas pelas necessidades educacionais, de caráter relacional, produzidas no contexto das demais formas de representações humanas, construídas no âmbito mais geral da organização social.

Além disso, é importante ressaltar que o “situar” do objeto, será problematizado pelo viés das categorias trabalho e educação, como princípios norteadores da discussão. Nesse sentido, precisamos explicitar alguns conceitos importantes como; Estado e políticas sociais, sociedade civil e hegemonia; educação e divisão social do trabalho. Para tanto, faremos uma incursão teórica sobre a concepção de integralidade prevista no Decreto 5154/2004, buscando compreender essa proposta em termos pedagógicos, sócio-políticos, econômicos e culturais.

#### **2.1 –Política pública: alguns aspectos conceituais**

A relação entre Estado e políticas sociais está vinculada ao processo de desintegração do regime gentilico, ocasionado pela divisão do trabalho, Engels (1984, p. 226), que conseqüentemente, criou certos antagonismos entre as classes sociais, desencadeando novos comportamentos e, assim, novas relações sociais, calçadas em interesses polarizantes.

Nessa nova dinâmica social, o Estado é concebido, como produto da sociedade, no contexto dos antagonismos. Com observa Engels “[...] o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu no seio do conflito entre elas [...]” (idem, 229).

Dessa forma, as políticas sociais são medidas estrategicamente planejadas na estrutura do Estado, para atender demandas humanas, carentes por serviços e/ou produtos considerados essencialmente básicos à sobrevivência digna. Essas necessidades estão, em geral, ligadas a questões de: acesso ao trabalho, analfabetismo, desnutrição, discriminação, pobreza, exclusão social etc..



Conseqüentemente, a organização das classes na periferia ou no centro dessas problemáticas sociais, dependendo do nível de participação e do poder de mobilização, se constituirá no que estamos denominando de sociedade civil, e que Gramsci chamou de “[...] a esfera na qual agem os aparatos ideológicos que buscam exercer a hegemonia e, através da hegemonia, obter o consenso” (apud. BOBBIO, 1995, p. 40).

Assim, o processo hegemônico se constitui na relação de dominação de uma classe sobre a outra, estabelecida no âmbito da sociedade civil, ou seja, num cenário sócio-político-econômico, aonde convergem/divergem os embates ideológicos entre interesses conflitantes.

Portanto, na conjuntura social macro (infra-estrutura e superestrutura), a relação entre as classes será determinada material e ideologicamente pela hegemonia da classe dominante, ou seja, pelo fator econômico, pelos representantes do capital.

Entretanto, como esclarece assertivamente Apple (2006, p. 214/215 – grifo nosso), mesmo no âmago da classe dominante, relações como ideologia e cultura; poder e conhecimento, não têm status homogêneo. Porque a classe dominante não é uniforme nos interesses, pois luta em blocos pelo poder e influência política, através dos meios de comunicação, nas esferas acadêmicas e escolares, etc., o que ajuda a encobrir e disfarçar as desigualdades entre o topo e a base da pirâmide social.

Por outro lado, na estrutura estatal, no âmbito da política, o Estado assume a “condição” de regente do poder, porém, esse poder está atrelado ao controle que a classe dominante exerce sobre a sua oponente (a classe trabalhadora), como diz Höfling (2001, p. 39);

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do processo social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as reações estabelecidas na sociedade.

No que se refere à política educacional, como uma das políticas públicas do Estado brasileiro, as ações precisam atender as necessidades educacionais, de forma contextualizada, com as outras esferas de participação dos sujeitos que aprendem, objetivando a participação na vida pública (societal) e privada (ética), como estratégias políticas pela/para construção da cidadania coletiva e a efetivação de um projeto de desenvolvimento de nação. Nesse sentido, muitas estratégias educacionais devem ser (re)construídas, principalmente pelo viés democrático, buscando ampliar “[...] a

participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional [...]” (ibidem).

Assim, é preciso repensar textos e contextos, buscando as conexões entre fatos e atos, tendo como foco o real-concreto, como leitura de realidade. Sob esta forma de “ler” o mundo, os “fatos” não são ahistóricos, conseqüentemente, os “atos” não são neutros, abstratos, não se constituem aleatoriamente. As ações humanas não são fenômenos naturais, muito pelo contrário, são construções revestidas de sentidos e significados interpessoais, que repercutem e configuram uma determinada estrutura social.

Teodoro (2007, especialização PROEJA – TO. com adaptações), nos lembra que é preciso considerar, alguns fatores. Por um lado, temos as alterações no sistema de produção, avanço do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico, acompanhado pela emergência de uma sociedade mais complexa, mais diversa e desigual com um ritmo de transformação acelerado, marcada por um processo de urbanização generalizada e ampliação da polarização econômica e social. E, por outro lado, é preciso considerar também, o esgotamento do papel do Estado (crise fiscal, e do seu modo de intervenção), a ampliação do controle social pela população, implicando maior cobrança da sociedade pela qualidade dos serviços públicos, além dos custos políticos e outros, que resulta da transformação da eficiência e ineficiência em questão de Estado.

Procurando relacionar a práxis pedagógica, numa perspectiva mais abrangente, com as decisões/ações político-educacionais no âmbito jurídico-estatal, entendemos que as práticas educacionais devem estar articuladas com as políticas públicas, com os papéis da LDB – Planos Nacionais de Educação, Estaduais e Municipais de Educação e com a construção de políticas públicas que tem por base a coletividade.

Esse último aspecto nos parece particularmente importante, pois implica acreditar que a escola deve ser o lugar onde nascem as políticas públicas educacionais e que todo conhecimento adquirido deverá voltar para a escola, como uma proposta de transformação.

Como enfatiza Ricardo (2005, p. 9/10) “Há necessidade de repensar as estruturas escolares para atender aos anseios de quem nelas buscam a preparação para as incertezas e ansiedades que o panorama contemporâneo aponta”.

## 2.2- Os pressupostos norteadores da formação integral

Se a educação básica é o processo pelo qual às pessoas têm acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem, por outro lado, a formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como “educação ou formação profissional”, as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção, Ramos (2005, p. 108).

Dessa forma, a formação integral, na perspectiva de potencializar a formação cidadã, de forma imbricada com a preparação à vida socialmente produtiva, será o objeto de nossa discussão.

### 2.2.1. O trabalho como princípio norteador

O conceito de trabalho como uma atividade que altera o estado material das coisas existentes e, que pela ação humana se transforma em objetos úteis, que passam a ter utilidade, pode ser considerado como resultante da intervenção do homem na natureza. Esse processo é concebido como resultado da idealização da mente homo sapiens, que podemos denominar de trabalhador (BRAVERMAN, 1987; SAVIANI, 1994).

Além desse conceito genérico, o trabalho pode ainda, ser analisado enquanto uma categoria ontológica, e assim encarado como produção cultural, ou seja, como resultado das representações humanas, mediada pela linguagem, subjetividade e pela capacidade raciocinada de criar e recriar a sua própria realidade, a partir da acumulação do progresso da cultura material (LESLIE, 1949, p. 48, apud BRAVERMAN, 1987, p. 58).

Ainda podemos refletir sobre a concepção de trabalho, como “força de trabalho”, e, por esse viés, caracteriza-se como o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza.

Nesse contexto, é importante diferenciar duas categorias sociais de análise que são fundamentais à compreensão da realidade subjacente ao mundo do trabalho na perspectiva do modelo de produção capitalista vigente. O conceito de divisão social do trabalho, como o sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho; e o outro conceito é o de divisão de trabalho entre trabalhadores, que se dá num ambiente parcial de produção, cujo resultado é uma produção coletiva, realizada por trabalhadores atuando de forma individualizada, à qual podemos denominar de mercadorias.

A partir dessas premissas, apresenta-se a divisão social e técnica do trabalho como consequência de um modelo de produção (capitalista), no qual prevalece uma estratificação determinada por interesses definidos e contratados na relação de assalariamento.

Assim, uma classe é detentora do capital e dos meios de produção, e a outra é possuidora apenas da força de trabalho, que se torna a fonte geradora de mercadorias e da riqueza.

Essa relação contratual a forma de compra da força de trabalho cria no sistema de produção capitalista a superação da identidade do trabalhador, enquanto proprietário da sua própria produção, ou seja, o resultado da sua ação não contempla o seu esforço físico e criativo, ele não é mais dono de si mesmo, na estrutura produtiva, agora parcializada.

Dessa forma, as transformações no mundo do trabalho desencadeiam novas formas de sociabilidade, de intervenções educativas, no sentido mais amplo possível (função da ideologia), e nas práticas comportamentais.

A atividade trabalho é desvinculada da identidade do trabalhador. Essa fragmentação do “ser” trabalhador pelo viés da atividade produtiva aliena o sujeito produtivo da sua obra, que agora tem um preço. A teoria do valor<sup>8</sup> não condiz com a sua condição potencial de sujeito autônomo.

Além disso, a produção caminha ao processo de automação da produção, o que configura um processo crescente de independência do capital, que agora não é mais situado, é volátil. O trabalhador perde cada vez mais espaço no mercado de trabalho, e em decorrência dessa situação é lançado à condição de desempregado.

O emprego no cenário automatizado impõe como exigência um perfil novo de trabalhador, que pela lógica do capital em estágio de reprodução, mediado pelo discurso ideológico, por sinal muito eficiente, embute na divisão social do trabalho, a idéia de que para estar incluído no mundo do trabalho; e não no mercado de trabalho, o sujeito tem que dominar novos conhecimentos e enquadrar-se num perfil polivalente e, portanto, flexível às necessidades da produção em larga escala, em tempos de globalização.

---

<sup>8</sup> Segundo essa teoria, o valor económico de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho que, em média, é necessário para a produzir, incluindo aí todo o trabalho anterior (para produzir suas matérias primas, máquinas, etc.). Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki - acesso 26/02/2009](http://pt.wikipedia.org/wiki-acesso_26/02/2009), 10h

Dessa forma, a divisão do trabalho, amplia a sua esfera pela internacionalização do trabalho. As “competências” exigidas do trabalhador são as condições atuais para estar no mercado de trabalho, e a taxonomia também muda, agora não é mais emprego, é empregabilidade (OLIVEIRA, 2003) a condição para sobreviver com “dignidade”. A ideologia política chamada neoliberalismo, faz muito bem essa articulação para o capital em expansão.

A produção burguesa não tem vistas à coletividade trabalhadora, agora, a tecnologia é o instrumento de medida da produção. Portanto, a riqueza é o resultado do processo tecnológico, a força do trabalhador é vista como valor agregado, o trabalhador deixa de ser o ator principal, e passa a fazer papel de coadjuvante, isso na perspectiva, dos defensores do fim da centralidade do trabalho, como Adam Schaff e André Gorz (ANTUNES, 2001 e PRIEB, 2000).

Como consequência dessa nova forma de produção, os níveis de desemprego aumentam, assim como aumenta a riqueza nas mãos de poucos, nas asas das competências (OLIVEIRA, 2006) polivalentes, conduzidas por uma estrutura produtiva autônoma mediada por trabalhadores “competentes”, guiados pelas sutilezas do neoliberalismo (ANDERSON, 1996) pautado na concorrência “salutar”, sem a intervenção do aparelho estatal; que deve ater-se apenas, à regulação das relações jurídicas, ou seja, advogar à legalidade do desenvolvimento do capital globalizante.

Nesse contexto de precariedade, o trabalho perde a sua condição ontológica de “capacidade de sobrevivência da espécie” e assume o papel de regulador das oportunidades de mercado. A empregabilidade é a nova metodologia para se ter sucesso. O trabalho visto a partir desse ângulo perde a sua centralidade, enquanto forma humana produtiva e pré-requisito à cidadania coletiva.

A partir dessa análise unilateral e caótica da categoria trabalho, a expectativa de sobrevivência seria humanamente impossível.

Diante dessa realidade, tornam-se imprescindível, a priori, algumas reflexões no contexto da Educação básica e profissional de nível médio, modalidade integrada, que contemple à existência humana, nas múltiplas formas de expressão, seja social, ética, política e cultural, e que não limite essas formas de existir, ao restrito segmento da produção econômica, ou seja, do sistema produtivo.

- Qual é o papel da escola nesse cenário atual?
- Qual a concepção de homem e de trabalho devem nortear a ação educadora?
- Que sujeito ela deve formar?
- Qual o princípio que deve guiar as intervenções educativas do professor, no papel de mediador/problematizador/orientador no processo ensino-aprendizagem, ao lidar com indivíduos/trabalhadores em potencial, à construção de uma nova cidadania e, que ao

mesmo tempo, saiba se situar/articular na estrutura produtiva social, política e cultural, almejando um sujeito pleno biopsicossocial/espiritual?

Muitas dessas respostas são discutidas na proposta do ensino médio integrado (Decreto 5.1.54/2004), que sinaliza com uma possibilidade de avanço e alternativa de superação do paradigma atual.

Entretanto, essa bandeira deve ser defendida, alçada e compromissada com uma nova práxis pedagógica e cidadã. Esse compromisso não está vinculado apenas às dimensões pedagógicas, mas, necessariamente imbricado com as questões macropolíticas, forjadas na estrutura estatal, nas trincheiras polarizantes das classes sociais, no espectro da sociedade civil, e na participação ético-comunitária dos sujeitos sociais, na mais ampla acepção da constituição/formação heterogênea de uma sociedade.

Nesse contexto, é importante destacar algumas premissas básicas necessárias à construção de um projeto pedagógico-político mais autêntico e que, de fato, se proponha a incrementar novas “formas de educações” (PRETTO e PINTO, 2006), à convivência e produção/criação (o trabalho) humana, pelo viés da educação enquanto uma política pública emancipatória:

- Construção democrática, pela/para cidadania e formação Profissional no nível médio – formação integral;
- o trabalho como princípio ontológico da constituição humana e da sociabilidade ética e solidária;
- compreensão/consustanciação das categorias Trabalho e Educação como convergentes e complementares;
- o processo educacional como critério de inclusão e cidadania coletiva;
- educação de qualidade à universalização de direitos, que não fique restrita a critério de acesso ao mercado de trabalho.

Nessa mesma direção estão as reflexões de Carvalho (2003, p. 130), sobre a possibilidade da pedagogia do trabalho ser concretizada na concepção de escola unitária. Em suas palavras:

A escola unitária é aquela que integra em sua organização a educação infantil, o ensino fundamental e médio, neste incluído a educação profissional e é, a única, capaz de viabilizar a formação integral e politécnica do trabalhador.

Portanto, uma escola que contemple a existência humana, nas múltiplas formas de expressão, seja social, ética, política e cultural, e que não limite essas formas de existir, ao restrito segmento da produção econômica, ou seja, do sistema produtivo.

### 2.2.2. A Ciência como princípio norteador

A ciência como princípio norteador da formação integral remete-nos ao conceito de politecnia, que podemos compreender, como:

A idéia que envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permita compreender o seu funcionamento (SAVIANI, 1989, p. 15).

Portanto, a ciência na perspectiva de um conceito estruturante na concepção e na política do Ensino Médio Integrado está relacionada ao caráter teleológico da natureza humana no contexto da natureza criada, ou seja, o homem, diferente dos animais irracionais, detém a capacidade de transformar a si mesmo, além de transformar a natureza para atender suas necessidades vitais e sociais. Esta noção de finalidade remonta à Filosofia Aristotélica com a sua noção de que as coisas servem a um propósito. Nesse sentido, ao aplicar suas habilidades criativas interventivas no meio natural – atitude homo sapiens, produz conhecimentos que, sistematizados pelo filtro da razão metodológica, a partir de parâmetros socialmente convencionados e historicamente determinados, configura o pressuposto científico-tecnológico da formação integral.

Mas, qual a relação da ciência, nessa perspectiva, com a formação do aluno/trabalhador/cidadão, no viés da concepção de totalidade?

A relação em primeira instância é ontológica, pois o trabalho é uma condição de existência. Assim, o ato de educar/formar se constitui numa necessidade primária, através da qual o homem garante por meio do trabalho, a sua sobrevivência no ambiente natural. Por este prisma, o trabalho se configura como princípio educativo, numa dimensão libertadora.

Por outro lado, a relação da ciência é pedagógica, ao integrar no universo da aprendizagem, que não se restringe apenas ao ambiente escolar, os conhecimentos gerais e específicos numa proposta de construção do saber em sua totalidade fenomênica e nas relações que eles desencadeiam nas esferas política, econômica e sócio-cultural. Isso não significa que se deva ensinar tudo, mas orientar o processo ensino/aprendizagem na perspectiva da universalidade, ou seja, que fomente a compreensão e articulação da realidade concreta, que é histórica e dialética.

De forma concreta o fundamento científico da integração pretende, como ressalta Isabel Brasil, professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde

Joaquim Venâncio/Fio cruz: superar a fragmentação do conhecimento e, com isso, buscar uma sociedade justa, digna e igualitária. Para isso é preciso articular os conhecimentos gerais da cultura humana em sua trajetória temporal, às descobertas da ciência enquanto saber metodológico e sistematizado, e a partir dessa relação procurar assimilar os desdobramentos da tecnologia e de outras formas de sentir/aprender e seus processos perceptivos e científico-tecnológicos, tais como: intelectual, tecnológico, físico, estético, ético, lúdico, etc.. Sintetizando, com as palavras de Machado (1989, p. 11), o princípio científico-tecnológico pressupõe, em primeiro lugar, “tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento científico-tecnológico”.

### 2.2.3 - A Cultura como princípio norteador

Numa acepção geral o conceito de cultura pode ser entendido como o resultado da intervenção humana sobre a natureza criada. Podemos ainda situá-la, de forma ampla, na dimensão do desenvolvimento intelectual, no que se refere à constituição dos costumes e dos valores de uma determinada sociedade.

O prisma filosófico da cultura abrange o sentido, o fazer e o agir humano; sujeito de reflexão que conhece e reconhece o mundo nas suas múltiplas expressões. É através da capacidade reflexiva, peculiar à natureza humana, de onde emerge a concepção humanista de cultura, que subjaz e perpassa toda a concepção de formação integral, que tem na atividade trabalho a condição primordial da existência homo sapiens, e o seu fundamento ontológico.

Na leitura do filósofo Gramsci (1999) o termo cultura está alinhado aos padrões de comportamentos dos indivíduos numa sociedade. Nesse sentido, o estudioso problematiza o universo dos comportamentos a partir da perspectiva político-econômica; que ele percebe enviesada pela ideologia, como tentativa de balizar as relações sociais pela/para visão hegemônica da classe dominante. Em vista disso, o filósofo atribui à cultura um papel relevante, no sentido de conformar comportamentos à autonomia da classe trabalhadora, qual seja, de articular representações e comportamentos no seio da classe trabalhadora, visando a sua emancipação enquanto classe social. Essa articulação deveria ser fomentada pelo intelectual orgânico, ao qual Gramsci (1989) atribui à função de qualificar uma nova moral e uma nova cultura. A análise gramsciana da relação hegemonia-intelectual orgânico está diretamente relacionada com o papel e a função social da escola única que emancipa, ou seja, o papel de articular o desenvolvimento da cultura contra-hegemônica, e a função de criar a identidade social de classe trabalhadora.



Esse processo de emancipação, segundo Gramsci (1978a), deve ser capitaneado pela filosofia da práxis (concepção materialista histórica e dialética de Marx e Engels), que é capaz de desvelar e superar os subterfúgios das ideologias da classe dominante. Assim, munido dessa ferramenta, o intelectual orgânico deveria se mover em dois sentidos:

a) na direção da superação do senso comum, por meio da postura crítica, e assim resgataria o núcleo do bom senso; e b) na direção dos intelectuais-ideólogos que defendem a filosofia da classe dominante. Para isso, o intelectual da classe trabalhadora deve dirigir e organizar as massas trabalhadoras, ajudando-as à superação dialética da visão fragmentada de realidade.

Esse projeto societário, a partir da concepção de formação integral, pode ser desencadeado pelo professor como estimulador de consciências e de mudanças sociais, através de um processo educativo, que trafegue na estrutura pedagógica, nos trâmites políticos das políticas públicas em geral, e nos princípios éticos da boa convivência, numa trajetória interdependente entre cidadania e mundo do trabalho, perpassados pelas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Na confluência da problemática que envolve hegemonia e emancipação da classe trabalhadora, Chauí (2006) faz uma discussão sobre as diferenças entre a cultura do povo e das elites. A autora apresenta o seguinte questionamento: A cultura do povo é ou não uma recusa explícita ou implícita à cultura das elites? Entendemos a resposta como afirmativa, pois na estrutura social vigente (de classes), as diferenças vão além do aspecto da diversidade, conseqüentemente, são diferenças sociais internas que configuram projetos societários ideologicamente contraditórios.

O conceito antropológico de cultura ainda sofre as influências do dilema da unidade biológica e a grande diversidade cultural da espécie humana (GEERTZ, 1980). Entretanto, é possível alargar a discussão por outras vertentes, como a seguida pelo dicionário “aurélio” e, situar o termo da seguinte forma; sistema de padrões de comportamento, de modos de organização econômica e política, de tecnologia, em permanente adaptação, em vista do relacionamento dos grupos humanos com seus respectivos ecossistemas. Feito isso, consideramos relevante uma retrospectiva sobre a definição clássica de cultura de Tylor (1871, apud LARAIA, 1996, p. 30):

Por um lado, a uniformidade que tão largamente permeia entre as civilizações pode ser atribuída, em grande parte, a uma uniformidade de ação de causas uniformes, enquanto, por outro lado, seus vários graus podem ser considerados como estágios de desenvolvimento ou evolução [...].

A definição clássica nos impõe um questionamento: A análise antropológica, de caráter pedagógico, da dimensão cultural tem como questão nuclear a discussão dos estágios e/ou evolução de desenvolvimento dos sujeitos que compõem a sociedade? Consideramos que essa não é a questão determinante;

A história biológica do homem demonstra que as diferenças que deram origem à designação de raças surgiram depois de a espécie ter atingido o estágio superior da evolução: o homem moderno (AZEVEDO, 1990, p. 11).

[...] a ciência moderna demonstra que as diferenças raciais ao nível biológico, ou seja, ao nível da estrutura genética, não têm maiores significados e em nada afetam a unidade da espécie humana (Idem, p. 16).

O trabalho de Darwin, *Origem das espécies*, impôs grande desafio às idéias racistas através da teoria da evolução das espécies, a qual não apenas afetava a crença na origem separada de cada espécie, mas também admitia que as raças não eram permanentes e podiam mudar com o tempo (ibidem, p. 25).

O surgimento do “darwinismo social”, à época, demonstra, mais uma vez, que até a elaboração das explicações científicas são influenciadas pelas idéias prevalentes na sociedade (idem).

A integridade genética da espécie humana como unidade é comprovada na reprodução entre pessoas de raças diferentes, gerando descendentes normais e férteis. O verdadeiro significado científico das raças é que elas resultam de adaptações climáticas diferentes. As raças não têm origens genéticas diferentes, nem se originaram em fases diversas na evolução do homem (idem, p. 16-17).

No contexto dessas afirmações, é perceptível o caráter indutivo da ideologia da classe dominante, forjando, impondo os seus valores, através do discurso ideológico, dos aparelhos ideológicos de massa (muitas vezes a própria escola) “uniformizando” e mascarando um “pseudo-padrão” hegemônico de uma classe só. Por isso, é de importância basilar, à formação integral do sujeito, que se discuta no seio da escola, no processo ensino-aprendizagem, os valores culturais de uma determinada sociedade, principalmente da sociedade vigente (capitalista).

A partir desse percurso interpretativo é muito pertinente à análise do economista político e professor da PUC/SP, Ladislau Dowbor (1999, p. 280):

A cultura é outra área que está conhecendo deslocamentos profundos [...]. É interessante notar que Marx partiu da dinâmica tecnológica da época, o chamado desenvolvimento das forças produtivas, para entender as transformações estruturais mais amplas. Hoje, chamamos a esta transformação das forças produtivas de revolução tecnológica, e constatamos que o impacto direto sobre

a cultura, a informação, a formação das ideologias, pode ser mais amplo ainda do que sobre atividades propriamente produtivas.

Nesse contexto, é possível compreender o que nos ensina Ruth Benedict (1972), sobre o papel da cultura na formação do sujeito integral, portanto, a cultura deve ser vista como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Assim, homens de culturas diferentes usam lentes diversas. Conseqüentemente, classes diferentes lutam por valores diferentes, logo os conflitos e a luta pela hegemonia precisam ser entendidos e contextualizados a partir dos fenômenos naturais, mais também, a partir de causas e efeitos provenientes das relações sociais estabelecidas culturalmente que, aliás, nunca estão no terreno na neutralidade. Muito pelo contrário, são construídas nos embates sociais, no núcleo do sistema de produção (capitalista), nas correntezas das teorias (neoliberalismo, social-democracia, democracia), que tem no capital (sem fronteiras) a mola propulsora.

Daí a importância da dimensão cultural como eixo na formação integral, porque a partir dele, podemos (re)visitar, (re)inventar o papel social da escola, que é o de desenvolver a capacidade crítica do sujeito. Assim, num processo de apropriação da realidade, por meio da crítica sistemática usada como método, o trabalhador forja sua autonomia sócio-política, e se emancipa nos espaços privados (profissionalização) e públicos (cidadania, ação solidária e cooperativa). Dessa forma, a cultura se constitui em princípio educativo, pelo viés pedagógico. Nessa conjuntura libertadora, a cultura funciona como canal de compreensão do processo social global, como destaca Almeida (2005, p. 151) [...] este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social, por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação.

### **2.3- Os fundamentos do currículo integrado**

Este tópico discute algumas matrizes conceituais do currículo integrado, à luz da teoria crítica, tentando responder algumas questões: Como as políticas públicas educacionais chegam ao cotidiano dos professores, seus principais articuladores no processo ensino-aprendizagem? A concepção de formação integral é viável nas condições concretas atuais? Como essa concepção se expressa/constitui, na práxis dos professores?

O marco curricular (integração), que visa o processo pedagógico nas suas múltiplas dimensões didático-metodológicas, terá como ponto de partida os processos de trabalho no contexto da evolução das forças materiais de produção, a partir da análise do real, que é histórico e dialético.

Essa formação almeja contemplar o sujeito nas suas características constitutivas, enquanto membro da comunidade humana, e, de maneira contínua, fomentar o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades específicas, no âmbito da formação profissional. Com diz Apple (2006, p. 259) ao se referir à formação integral, “[...] que combine coração, cabeça e mãos”. Portanto, uma educação lastreada na lógica da realidade multidimensional, Santomé (1998), que persiga uma formação mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. Visando desenvolver “a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política e cultural”, Ramos (2005, p. 122).

Nessa perspectiva, os fundamentos do currículo integrado, serão problematizados a partir da pedagogia da interdisciplinaridade, compreendida como um método capaz de reunir o saber, delimitar as fronteiras dos conhecimentos e entender a complexidade do mundo Santomé (1998). Assim, o trabalho pedagógico interdisciplinar, almeja expressar, na síntese, o real que é histórico, pois é material e social à construção do sujeito. Sob esta ótica, o que se busca é a reconstituição da totalidade dos saberes representado pelos fenômenos e/ou relações, não mais pela prática disciplinar fragmentada, ao contrário, de forma contextualizada a partir de uma análise mais apurada da realidade, que vá além das aparências fenomênicas.

### 2.3.1.As matrizes conceituais do currículo integrado

Problematizar sobre algumas matrizes conceituais ao currículo integrado exige focalização sócio-histórica, e disposição dialética para dialogar com atores diversos, entre textos e contextos dinâmicos, sempre com o propósito de desvelar nas situações, as contradições que nem sempre são aparentes. Mas, que estão presentes no currículo, e precisam ser debatidas e contextualizadas.

Por esse ângulo, ratificamos o entendimento de Machado (2006, p. 42) sobre o currículo no âmbito da formação integral, como “[...] hipóteses de trabalho e propostas de ação didática que são definidas para serem desenvolvidas na prática educativa [...]”. Neste limiar, o princípio que governa e perpassa a construção do currículo integrado deve ser o trabalho como princípio educativo,

[...] mediação entre o homem e o objeto a ser investigado/conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado [...] (GRAMSCI, 1991b, apud FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 119).

Dessa forma, na concepção do currículo integrado, o trabalho como princípio ontológico qualifica a ação humana sobre a natureza, e ao mesmo tempo, determina a sua essência, em decorrência da ação transformadora, Saviani (1994, p. 152 – grifo nosso). Nessa perspectiva, o currículo se configura como “[...] campo de atividades para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso” Sacristán (2000, p. 101).

Posto dessa forma, a teoria curricular de cunho integral será constituída pela formação geral, técnica e política, de caráter metodológico interdisciplinar, lastreada no processo histórico, que inter-relaciona as particularidades/especificidades dos saberes, em termos escolares e culturais, e nos pressupostos epistemológicos.

Feito isso, elegemos algumas matrizes conceituais para subsidiar a construção efetiva dos conteúdos de ensino, sob a égide da integração. A escolha destas sugestões pautou-se meramente por critério didático.

- 1ª matriz conceitual – problematizar fenômenos; fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar; como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc., Ramos (2005, p. 122).

O método investigativo deve ser capaz de desvelar nos fenômenos e fatos, as contradições que, nem sempre são aparentes, mas, que estão presentes nas relações quando devidamente “recontextualizadas”, Bernstein (1996, p. 258), no sentido de uma passagem de um contexto a outro, aonde novos sentidos e significados são produzidos, novas finalidades são estabelecidas nos contextos e discursos.

- 2ª matriz conceitual - explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade), Ramos (2005, p.122/123).

Nesta diretriz a interdisciplinaridade assume caráter mediador, como prática metodológica na articulação dos conhecimentos gerais e específicos, nas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Santos (2006, p. 144), destaca a importância desse trabalho, seja via disciplinas ou inter-áreas, como um “[...] regime de

cooperação que se realiza entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, que se faz por meio de trocas e visando ao enriquecimento mútuo”.

- 3ª matriz conceitual – situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural, Ramos (2005, p. 123).

Aqui a orientação é de caráter didático, pois trabalha com os conhecimentos acumulados pela espécie humana, na sua trajetória evolutiva (base conceitual de cultura). Por outro lado, esses conhecimentos são apreendidos como modelos mentais, e pela ação criativa do homem são transformados em artefatos. Este processo que denominamos de científico, tem como base inventiva, a capacidade criadora do homem ao superar as condições determinantes da natureza criada. Em contrapartida, a base científica está nos elementos naturais que substancializam a natureza criada. Assim, podemos dizer que os instrumentos tecnológicos (tecnologia), a sociabilidade entre grupos diversos (social), e a convivência nas diferenças espaço-temporal (cultural), só são possíveis a partir da relação Homem x Natureza, de forma e conteúdo inexorável.

Como efetivar essa matriz, via integração, na sala de aula? Contextualizando, situando, de forma histórica e dialética, os conhecimentos culturais, os fenômenos da natureza, os fatos e atos, as situações, as relações sociais, os mecanismos institucionais e empresariais.

- 4ª matriz conceitual - a partir da focalização dos conceitos e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações, Ramos (2005, p. 123).

Após a definição dos conceitos fundamentais, gerais e específicos de cada área de conhecimento, os procedimentos didáticos, técnicos e metodológicos, devem priorizar uma prática pedagógica que tenha como ponto de partida os processos de trabalho no contexto da evolução das forças materiais de produção, a partir da análise do real, que é histórico e dialético. Nessa direção, a formação integral almeja contemplar o sujeito nas suas características constitutivas, enquanto membro da comunidade humana, e, de maneira contínua, fomentar o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades específicas, no âmbito da formação profissional. Como diz, Apple (2006, p. 259) ao se referir à formação integral, “[...] que combine coração, cabeça e mãos”.

Sendo assim, a educação deve ser fermentada na lógica multidimensional, Santomé (1998, p. 45), que persiga uma formação mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica, visando desenvolver “a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política e cultural”, Ramos (2005, p. 122). Sob essa ótica, o que se busca é a reconstituição da totalidade dos saberes, representado pelos fenômenos e/ou relações, não mais pela prática disciplinar fragmentada, ao contrário, de forma contextualizada a partir de uma análise mais apurada da realidade, que vá além das aparências fenomênicas e dos discursos unilaterais.

### 2.3.2 – A teoria crítica do currículo: uma concepção de formação integral

O desafio de se construir uma proposta de formação integral, que seja congruente entre a prática pedagógica e a formação sócio-política do sujeito, requer que este sujeito seja concebido como um ser histórico-social concreto (CIAVATTA, 2005), capaz de conhecer e reconhecer a realidade que o cerca, e ao mesmo tempo, transformá-la de acordo com as suas necessidades.

Nessa perspectiva, o conhecimento da realidade está relacionado intrinsecamente com o princípio filosófico de “totalidade concreta” como explicita Kosik (1976, p. 44), totalidade significa: “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode, vir a ser racionalmente compreendido”.

Quanto à concretude dos fatos conhecidos, o autor explicita:

[...] concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação neurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções temáticas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social (Idem, p. 44-45).

Partindo, portanto, do fundamento filosófico de sujeito histórico-social, torna-se fundamental ainda, compreendermos o sentido da ação humana, a partir da praxis. Nesse sentido, Kosik (ibidem, p. 221-222) esclarece o conceito:

No conceito da práxis a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano [...]. A praxis na sua essência é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A praxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

A partir dessa concepção de formação integral, ancorada no sujeito humano histórico-social, é possível construir um currículo como “[...] objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” Sacristán (2000, p. 101).

O currículo nessa perspectiva, segundo a teoria crítica aponta para uma prática educadora que extrapola a ação pedagógica, pois acima de tudo, educar é desnudar as relações de poder e dominação que fragmentam a sociedade de classes, mas, mais precisamente, a classe trabalhadora, que tem suas condições de vida e trabalho precarizadas. Por esse prisma, “[...] a teoria crítica opõe-se, fortemente, às interpretações neoconservador-normativas, tecnocráticas e neo-irracionalistas das crises sociais”, Markert (2004, p. 14).

Posto isso, então, o currículo prescrito e/ou oculto deve contemplar, seja nas linhas e/ou nas entrelinhas (no discurso político do professor), todas as esferas da sociabilidade humana. Assim, deve representar as expectativas e aspirações das demandas sociais. Nessa perspectiva, “[...] o currículo é uma prática socialmente construída e historicamente formada”, Machado (2006, p. 63). Nesse sentido, o currículo se constituirá como “[...] campo de atividades para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso”, Sacristán (2000, p. 101). Consequentemente, o currículo tende a ser o produto das interações sociais e materiais conflitantes, Apple (2006, p. 139), forjadas nos embates políticos, econômicos e científicos, fundamentadas na convivência ética e no respeito às tradições culturais.

Por esse prisma, os fundamentos epistemológicos à formação integral devem ser problematizados a partir da pedagogia da interdisciplinaridade, “[...] compreendida como um método capaz de reunir o saber, delimitar as fronteiras dos conhecimentos e entender a complexidade do mundo”, Santomé (1998, p. 44). Portanto, um trabalho interdisciplinar, que almeja expressar, na síntese, o real que é histórico, pois é material e social à construção do sujeito.



### 2.3.3 – Diretrizes pedagógico-políticas à formação de caráter integral

Eleger o trabalho com um dos eixos norteadores da proposta de formação integral significa substancializá-lo também, como princípio epistemológico, ou seja, condutor do processo ensino-aprendizagem.

A partir dessa compreensão, a formação do sujeito que aprende é ampliada para além das habilidades mecânicas, alienantes, visto que a ação interventiva e/ou interativa, na natureza e nas relações sociais, torna-se educativa, pedagógica, portanto, não separa a capacidade cognitiva da ação motora. Em outras palavras, a formação do sujeito qualifica uma ação educativa sobre a natureza criada, pela adaptação (condições naturais x necessidades humanas) e, ao mesmo tempo, determina a essência/existência criadora, mediada pelo trabalho como dinâmica transformadora, Saviani (1994, p. 152 – grifo nosso). Como ressalta Marx (1985, p. 149), na perspectiva do materialismo histórico e dialético;

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida .

Nesse sentido, a atividade trabalho, assume a posição de fator determinante no contexto das relações sociais de produção e, com isso, acentua-se um acirramento nas relações sociais, que passam a ter “status” marcadamente diferenciados. A partir dessa estratificação social, é possível discutir a combinação da educação escolar com o trabalho assalariado, questão essa que foi objeto de inúmeros debates realizados por Marx, no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT, 1865-1876, conforme destacamos:

O tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destruída e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia (Marx, 1974, p. 98-99).

Assim, contextualizado o processo educativo no cenário capitalista, onde predomina o confronto sócio-econômico e ideológico entre classes divergentes, que

visam projetos societários diferentes; questionamos. Qual o sentido da educação básica e, mais precisamente, da educação média de caráter integral?

O sentido fundamental é de forjar nesse nível educacional, o princípio de existência relacional, ou seja, as relações interpessoais constituem a base da sociedade humana. Assim, nos tornamos sujeitos políticos, que por meio da formação integral configuram a convivência cidadã, de forma imbricada com a preparação à vida produtiva. Essa é a finalidade da educação básica, no nível médio, enquanto processo onde as pessoas têm acesso aos conhecimentos gerais da sociedade em que vivem e, por outro lado, acesso aos conhecimentos específicos, no campo da ciência e dos avanços tecnológicos, que habitualmente tipificamos como “educação ou formação profissional”, Ramos (2005, p. 108). Por esse prisma, então, a formação integral pode ser conduzida/construída a partir de algumas diretrizes pedagógico-políticas, Ciavatta (2005):

2.3.3.1 - Existência de um projeto de sociedade – segundo Frigotto (2005) a educação escolar básica – ensino fundamental e médio – tem uma função estratégica central na concepção de um projeto de sociedade, em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, à construção de um Estado soberano.

Nessa perspectiva, a educação média pública de qualidade, de caráter integral, deve garantir a inserção social como direito subjetivo de todos, no sentido de criar condições igualitárias de acesso aos saberes construídos pela humanidade. Nóvoa (1999), destaca a importância da função democrática da escola, no sentido de oportunizar aos filhos da classe trabalhadora os conteúdos e saberes conhecidos e reconhecidos pela sociedade contemporânea, por meio de uma ação pedagógica que mobilize as capacidades cognitivas e tecnológicas dos sujeitos que aprendem, possibilitando-lhes a autonomia crítica e a independência ontocriativa, diante dos desafios naturais e sociais, para que possam produzir a existência, através do trabalho digno e agregador, respectivamente.

A capacidade gregária da existência humana, via atividade produtiva, requer o exercício efetivo do princípio democrático nas relações estabelecidas no mundo do trabalho. Como enfatiza a autora: “As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única” (Idem, p. 2).

2.3.3.2 - Manter, na lei, a articulação entre ensino médio de formação e a educação profissional – o fato de se ter assegurado constitucionalmente o ensino fundamental como direito social público e gratuito, o que se deve perseguir é a garantia para que a educação básica seja universalizada, além de gratuita e de

qualidade reconhecida como política pública. Arroyo (1987, p. 77) faz um contraponto, pelo viés democrático no contexto desta discussão;

Entre nós a negação da escola ao povo faz parte não apenas de uma negação dos instrumentos básicos transmitidos pela escola, mas da negação do direito das classes trabalhadoras à educação e à formação da cultura e da identidade enquanto classe.

Se integrarmos a democratização da instrução ao direito básico à educação terá maior sentido político à luta por mais escolas, melhores escolas, material didático bom e farto, profissionais com melhores condições para exercer um trabalho competente.

Essa condição educacional básica significa atender ao parâmetro norteador da justiça social, que o Estado brasileiro tem de garantir aos seus cidadãos, proporcionando-lhes condições igualitárias de formação humana e de competir no mundo do trabalho.

Outro fator determinante que está na raiz da articulação entre ensino médio de formação e a educação profissional é que a formação média esteja vinculada/imbricada ao desenvolvimento econômico local, enquanto necessidade específica/regional/local geo-desenvolvimentista. Entretanto, as matrizes curriculares nos planos de cursos de caráter integral, suas estratégias de formação (alunos, professores, gestores) e inserção profissional, não podem afastar-se da visão global de desenvolvimento sustentável<sup>9</sup>, na perspectiva de uma sociedade soberana social e tecnologicamente.

Posto dessa forma, o Estado brasileiro na sua legalidade institucional, deve legislar de forma positiva (exemplo; extinção do Decreto 2.208/97, publicação Decreto 5.154/2004) pela superação da dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, buscando eliminar os resquícios jurídicos que fragmentam a formação do cidadão a partir dos interesses de uma classe só. Por outro lado, as organizações da sociedade civil devem exercer seu papel democrático, no sentido de fomentar nas camadas sociais e, principalmente naquelas ligadas ao espaço escolar, a capacidade de intervir no processo político de construção das políticas educacionais, seja em âmbito local ou nacional.

No que diz respeito à participação de alunos, professores, gestores e outros profissionais ligados de forma direta ao processo ensino-aprendizagem, há necessidade de se discutir a qualidade contextualizada do ensino; a dinamicidade espaço-temporal do currículo a partir dos parâmetros local/global de formação

---

<sup>9</sup> Segundo Constanza Robert, (apud Sachs, 1993,p. 24) “pressupõe uma relação equilibrada entre os aspectos econômico, social e ambiental, prevendo a continuidade e a prosperidade da vida humana [...]”.

profissional; a disseminação dos avanços tecnológicos no processo de ensinar e aprender; o novo perfil de aluno/aprendiz/profissional na era das tecnologias mercadológicas; a questão da formação e atualização dos professores face às tecnologias de consumo; o papel e a ação dos gestores educacionais diante dos desafios em gestar processos, pessoas e conflitos/interesses políticos.

2.3.3.3 - Adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica – o currículo é o elemento básico e integrador no processo de articulação entre formação geral e formação específica. Portanto, deve funcionar como núcleo conversor e irradiador de estratégias acadêmico-científicas; elemento propositivo nas decisões pedagógicas, cenário dos embates políticos e ideológicos entre os atores sociais.

Nesse sentido, segundo Sacristán (2000, p. 101), o currículo é o "[...] objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos". A partir desse entendimento, o currículo se constitui como campo de atividades para múltiplos agentes (protagonistas das áreas de conhecimento - gestores, professores) com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso.

Assim, o desafio de se construir uma proposta de formação integral que seja congruente entre a prática pedagógica escolar e a formação sócio-política; à manutenção da existência pela via produtiva (dimensão ontológica) - só pode ser construída no horizonte de um currículo como "[...] produto das interações sociais e materiais conflitantes forjadas nos embates políticos, econômicos e científicos, fundamentadas na convivência ética e no respeito às tradições culturais", Apple (2006, p. 139).

Dessa forma, a teoria curricular de cunho integral deve estar ambientada num sistema de planejamento inter-áreas, com foco nos pressupostos gerais e específicos de cada formação profissional, sem, contudo, esquecer das conexões históricas, socioeconômicas, políticas, culturais e éticas. Afinal, o sujeito que aprende, antes de tudo, será/ou não um cidadão, e, concomitantemente, poderá ser um excelente ou péssimo profissional. As dimensões humanas (indivíduo, pessoal, cidadão) não são separáveis, muito pelo contrário, somos seres inteiros.

2.3.3.4 - Articulação da instituição com os alunos/familiares e comunidade - integração/interação com o público interno (alunos/alunas), com os sujeitos externos (comunidade escolar e política - regional e global) – sem esquecer que, por natureza, somos sujeitos políticos, "homo politicus", Aristóteles (1973).

Portanto, temos que intervir na realidade que nos cerca, buscando ultrapassar o jogo das aparências, o jogo do "faz de conta". Em outras palavras, é preciso ter um posicionamento atitudinal no palco das relações, numa sociedade de classes como a nossa. Aqui cabe um parêntese sobre a necessidade de um posicionamento político no contexto da educação básica: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) ressalta, no Art. 32, o objetivo do Ensino Fundamental como "a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". Portanto, não podemos dar continuidade, no Ensino Médio, à deficiência histórica na alfabetização de milhares de brasileiros. O Estado e a sociedade brasileira têm que encontrar outras soluções, mas o nível médio não pode perpetuar a lógica do "vamos aprovar sem saber escrever, ler/interpretar, calcular".

A escola não pode entrar nesse círculo vicioso de paternalismo, de assumir a culpa por todos os problemas sociais. O analfabetismo é um problema do Brasil histórico e, por isso, deve ser articulado pelo Estado por meio de políticas públicas eficazes, que perpassem pelo viés político, pela gestão democrática séria, por um programa continuado de formação e valorização do profissional da educação. Como disse Arendt (2001), fazer política é tratar os diferentes como iguais. Na perspectiva de uma educação média, de caráter integral, o princípio ético não pode ser diferente.

2.3.3.5 - O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa – a atitude comprometida e participativa, na perspectiva de um projeto de formação integral que vislumbra transformar-se numa política pública estratégica de desenvolvimento de Nação, requer o envolvimento de todos os atores no processo sócio-político, educacional, profissional e Institucional. Dowbor (1999, p. 436), ratifica de forma ampliada este projeto para uma nova sociedade:

Batalhar as regras da transparência em cada instituição [escolar], reforçar e democratizar o poder da comunicação [interno e externo e na hierarquia], e gerar instrumentos institucionais de participação de atores sociais diversificados [alunos, professores, gestores, comunicação, etc.] nas diversas instâncias de decisão torna-se assim hoje um eixo fundamental de transformação da sociedade.

Nessa direção, todos os atores devem estar engajados, de forma interdependente, perante os desafios cotidianos da escola. No que se refere às condições sócio-políticas, os princípios elementares da democracia participativa (liberdade de expressão, respeito aos direitos individuais, etc.) devem nortear as práticas entre os grupos nas suas especificidades e aspirações. Quanto ao aspecto formativo-profissional, as questões relacionadas ao currículo não podem ficar circunscritas apenas ao viés da integração entre conhecimentos gerais e específicos de determinada formação escolar; muito pelo contrário, o processo de criação, que é político no sentido aristotélico também, deve potencializar o lúdico através da representação artística, aguçar a capacidade de abstrair para além das aparências – característica do saber filosófico, que estimula o pensamento crítico, que supera a dicotomia entre sentimentos e o pragmatismo metodológico da ciência.

Portanto, a finalidade última da formação integral é de lançar as bases ético-políticas para um projeto societário, que possibilite a preparação dos jovens das classes trabalhadoras, nos percursos rumo à autonomia de uma vida produtiva digna, através do crescimento pessoal e profissional, proporcionando-lhes melhor qualidade de vida. Além de permite-lhes a continuidade dos estudos em outros níveis educacionais.

2.3.3.6 - Resgate da escola como um lugar de memória – no emaranhado dos conflitos em torno da escola, a instituição teve sua função social fragilizada e empobrecida pelo discurso do mercado. Discurso ideológico que se impõe pelo imediatismo dos resultados, apenas pelos critérios do pragmatismo das “competências” do saber fazer. Todavia, é preciso resgatar a memória e a função elementar da escola, através de um novo projeto societário que integre no espaço escolar, praticas:

- Culturais etnico-raciais, em espaços pedagógicos diferenciados, a partir de situações desafiadoras;
- Laborais (saber fazer), que aperfeiçoem a administração do tempo, organizadas/sistematizadas a objetivos reais em termos de significados pessoal/profissional/social, desde que planejados/monitorados/avaliados pelo critério da razão (saber pensar, contextualizar, encontrar sentidos);
- Científicas que incorpore os recursos da tecnologia no processo educativo, como métodos inovadores requeridos e necessários na perspectiva de uma sociedade tecnológica de caráter globalizante, como assevera a professora Lília Maria Souza dos Santos (FACED.UFBA, 1999);

“[...] é preciso, porém, que a escola exerça o papel de modificadora dos mitos e mentalidades e que trabalhe na formação dos professores, para que essa incorporação não se dê como instrumentalidade, como uma pura e simples introdução de novos elementos e sim como integradora efetiva entre a educação e esses meios, tornando-se presente e participante da construção dessa nova sociedade, não como resistente aos velhos valores em declínio ou como mera espectadora acrítica dos novos valores em ascensão e sim como enriquecedora do ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa.

- Humanísticas que promovam a partir da cultura escolar, a integração fluídica (de caráter) entre as dimensões do Ser Humano, respectivamente: individual, pessoal e cidadã, através de projetos autônomos que contemplem especificidades, sem perder de vista as abrangências, contingências e possibilidades. Nesta perspectiva as ciências humanas podem contribuir de forma significativa à memória viva, criativa e atual da escola, problematizando as questões contemporâneas, pelo viés da “mudança” como característica orgânica do ser que aprende e, por isso, precisa e deve ser desafiado a evoluir.

2.3.3.7 - Garantia de investimentos na educação – implementar efetivamente uma política de formação integrada pressupõe, invariavelmente, a conjugação de três condições básicas: fundamento legal, garantias adequadas de aplicabilidade e a possibilidade de continuidade do processo. No que se refere ao fundamento legal, o Decreto 5.154/2004 formaliza as condições normativas em termos institucionais. Entretanto, não legisla sobre as garantias necessárias à implementação adequada da modalidade nos estabelecimentos de ensino, no que tange a uma política de formação de professores centrada na perspectiva da integração, além de não materializar condições objetivas de financiamento para que a modalidade possa ser planejada a longo prazo, na direção de uma política de Estado.

Quanto às garantias de aplicabilidade, ou seja, as condições relacionadas aos procedimentos pedagógicos, as instituições deparam-se com inúmeros desafios de ordem didático-metodológicos, de organização curricular, problemas gerenciais de adequações de processos e gestão de relacionamentos, entre outros.

Por outro lado, não menos importante, apresenta-se a questão da continuidade processual da política de integração, e a sua pretendida transformação em política educacional estratégica para o desenvolvimento do Estado brasileiro. Nesse sentido, parece-nos de suma importância colocar a questão da continuidade da modalidade no/como centro dispersor de uma mudança paradigmática. O que significa isso? Em

termos de estrutura social, no limiar do sistema produtivo (capitalista), significa superar o paradigma social atual, de caráter econômico-ideológico, e substituí-lo por outro modelo de organização social, que permita através do trabalho como princípio educativo, a formação política (sujeito de cultura), e a formação profissional/tecnológica (sujeito socialmente produtivo) do cidadão. Vista por este prisma, a educação integral assume um papel estratégico, como afirma Frigotto (2005, p. 102) “[...] relevante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade do país”.



## CAPÍTULO III

### PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo trazemos as questões metodológicas da pesquisa, explicitando a partir da abordagem escolhida, o método, a lógica e o fundamento teórico da análise, os critérios utilizados para a definição dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos para a análise dos dados pesquisados.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa situa-se numa abordagem qualitativa, por entendermos que a mesma tem no ambiente natural sua fonte direta de dados, além do que, no estudo das questões relacionadas ao ambiente educacional à preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, (BOGDAN e BIKLEN apud LUDKE E ANDRÉ, 1996).

Conforme explicitado na Introdução deste trabalho, pretendíamos investigar a percepção dos professores que atuam no ensino médio integrado da ETF Palmas, em relação aos pressupostos da concepção de formação integral delineados no Decreto 5154/2004, e seus desdobramentos em suas práticas pedagógicas.

#### 3.1 – Tipo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nas dimensões exploratória, descritiva e explicativa, com tratamento qualitativo dos dados analisados, sem descartar, no entanto, a conjugação dos aspectos quantitativos. Nesse sentido, aquelas dimensões foram encadeadas numa espécie de fio condutor à análise da categoria principal – a percepção dos professores sobre concepção de integralidade.

No prisma exploratório, fizemos uma análise documental nos preceitos do Decreto 5.154/2005, e na produção teórica que versa sobre os princípios da formação.

O descritivo pretendeu identificar o perfil do professor que atua na modalidade, além de suas percepções sobre a concepção de formação integral, e sobre suas práticas pedagógicas, a partir da aplicação da técnica de grupo nominal, além de questionário, com perguntas semi-estruturadas, abertas e fechadas, elaboradas no limiar das proposições já consolidadas pelo grupo de professores (05), participantes da técnica de grupo nominal.

A dimensão explicativa aprofundou a análise nas informações-respostas dos questionários, especificamente, naquelas diretamente ligadas às percepções dos

professores, visando cotejar evidências entre as percepções sobre a concepção de formação integral e sobre as suas próprias práticas pedagógicas.

O viés qualitativo da pesquisa teve como preocupação o significado atribuído pelos próprios professores aos temas investigados, a análise de valores e princípios, a classificação de conceitos, o desvendamento de símbolos, a captação e a interpretação do sentido dos diferentes conteúdos, que estão no âmbito da e para a formação educacional média, na modalidade integrada, e suas temáticas relacionadas.

Nesse sentido, foram explorados aspectos pedagógicos, ligadas ao universo escolar, às questões do currículo, a efetividade da prática interdisciplinar e inter-áreas, etc., sem deixar de relacioná-las aos diversos fatores externos, como; mundo do trabalho e suas implicações num contexto global e local.

Esta pesquisa objetivou estudar um caso, com suas formas peculiares e características distintas por se tratar de uma realidade específica no universo das Escolas Técnicas da rede federal. Portanto, tratou-se de um estudo de caso, “(...) estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo (...)” (Ludke; André, 1986, p. 17).

### **3.2 – O lócus de pesquisa e os critérios utilizados para a definição dos sujeitos da pesquisa**

A escolha da Escola Técnica Federal de Palmas – Tocantins, como lócus da pesquisa está relacionada ao pioneirismo da modalidade no Estado. Outro fator determinante foi à parceria estabelecida entre aquela Instituição e a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, no sentido de compor o quadro de professores para atuar na modalidade. Na ocasião (2005) o pesquisador tinha vínculo com as duas instituições, na condição de professor de Filosofia, o que possibilitava a convivência nos dois ambientes de formação (média e técnica) potencializando uma aprendizagem e participação política significativas, no que diz respeito ao trabalho pedagógico, de forma imbricada ao mundo do trabalho.

Além das razões mencionadas anteriormente, dois outros critérios foram preponderantes para a escolha: a localização e a credibilidade da Instituição (ETF de Palmas), na região Norte do Brasil, considerada um centro de desenvolvimento estratégico local. E a grande expectativa sobre a viabilidade real da modalidade dentro de uma estrutura pública federal, em se tratando de uma proposta de formação média, que almeja transformar-se em política pública educacional de desenvolvimento estratégico para o Estado brasileiro.

### **3.3.Caracterização da escola**

Neste tópico apresentamos a escola pesquisada com seus atores. Esta apresentação aborda a história da instituição, em seus aspectos essenciais.

#### **3.3.1. A história da instituição**

A Escola Técnica Federal de Palmas – TO. (ETF Palmas), Autarquia instituída nos termos da Lei no 8.670/93, de 30 de junho de 1993, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Palmas – TO. A Instituição integra a Rede Federal de Educação Tecnológica que congrega 138 Instituições Federais de Ensino e ocupa, hoje, uma área de 83.594,29m<sup>2</sup>, sendo 16.151,70m<sup>2</sup> de área construída. A pedra fundamental foi lançada em abril de 1993, pelo então presidente Itamar Franco, porém, foi inaugurada oficialmente, no dia 04 de abril de 2003. A escola tem capacidade para atender mais de 3.000 alunos.

A missão Institucional é de formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. A missão social busca oferecer educação profissional, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços.

No ano de 2001, a Prefeitura de Palmas entregou a obra para o secretário executivo do MEC, o qual repassou para o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA). No ano seguinte (2002), por decisão do MEC, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) assumiu o processo de implantação e realizou o primeiro concurso público para constituir o corpo docente e administrativo, além de ter realizado o 1º processo seletivo de acesso aos cursos técnicos em Eletrotécnica, Edificações e Informática. Em março de 2003, por meio de concurso público, foram empossados 44 docentes, 12 técnicos administrativos. Nesse mesmo ano aconteceu o 1º processo seletivo, que resultou na matrícula de 360 alunos. No dia 04 de abril de 2003, o Ministro da Educação Cristóvão Buarque inaugurou oficialmente a Escola Técnica Federal de Palmas e empossou o primeiro diretor Prof. MSc. Adail Pereira Carvalho. Em 2004 foi realizado novo concurso público para o corpo docente e administrativo, e o 2º processo seletivo para alunos, com a oferta de seis cursos

técnicos novos: Eletrônica, Agrimensura, Gestão em Agronegócios, Turismo e Hospitalidade, Secretariado Executivo e Saneamento Ambiental.

No cenário nacional o Decreto nº 5.154 de 23 de julho 2004, revoga o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e define novas orientações para a organização da Educação Profissional, abrindo várias possibilidades à forma de ofertar o ensino profissionalizante e também o Ensino Médio. Com essa abertura, a ETF Palmas amplia sua oferta de ensino.

Em 2005 a Instituição fez um convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO.), e realizou mais um processo seletivo para os cursos do Ensino Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio, para os cursos de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Edificações. No segundo semestre de 2005, o MEC autorizou a ETF Palmas a ofertar cursos superiores de tecnologia, o que condicionou a realização do processo seletivo de alunos para o ingresso em 2006. Os cursos superiores de tecnologia ofertados foram: Desenvolvimento de Sistemas para Web, Construção de Edifícios, Gestão Pública e Sistemas Elétricos.

No primeiro semestre de 2006, aconteceu a ampliação da modalidade integrada, com o curso de Eventos. No segundo semestre do mesmo ano, com a publicação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, a ETF Palmas ofertou vagas para os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com Cursos de Qualificação em Leitura de Projetos (construção civil), Atendimento (gestão) e Manutenção e Operação de Microcomputadores (informática).

Em novembro de 2006, o Ministro da Educação Fernando Haddad nomeou como Diretor Geral Pró-Tempore o professor Hércules José Procópio, com a incumbência de conduzir a Instituição pelo interstício necessário para deflagrar o processo democrático da escolha do Diretor Geral da ETF Palmas.

Por ser uma instituição nova, com apenas quatro anos de existência, a Escola continua num processo de implantação e desenvolvimento de novos cursos. Em 2007, implantou mais cursos, ofertando Gestão do Agronegócios e Agrimensura no ensino médio integrado, e na modalidade subsequente, o curso de Segurança do Trabalho.

Ainda em 2007, iniciaram-se as atividades na Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Paraíso do Tocantins, tendo sido empossado como Diretor de Sede, o professor Octaviano Sidnei Furtado. A UNED de Paraíso do Tocantins oferta os cursos do ensino técnico profissionalizante na modalidade

subseqüente de Agroindústria, Informática, Gestão Empresarial de Bens e Serviços e Desenvolvimento Sustentável.

A ETF Palmas, numa trajetória de crescimento, pretende lançar neste ano (2009) o Curso Superior em Tecnologia de Agronegócio. O objetivo é ampliar as ofertas e cursos nas diversas modalidades e níveis de ensino contribuindo para o desenvolvimento do Estado do Tocantins.

A Instituição mantém dois projetos de extensão comunitária: o Centro de Línguas e o Curso de Inclusão Digital. Além do projeto “Mulheres Mil” – uma parceria dos Colleges Canadense com o Governo Federal que tem como objetivo possibilitar a formação profissional de cerca de mil mulheres carentes de 13 estados do Norte e Nordeste. No Tocantins o programa se intitula “Cidadania pela Arte” que oferta Educação Básica Integrada à Qualificação Profissional em Arte a 41 mulheres no Distrito de Taquaruçu, nas proximidades de Palmas.

A ETF Palmas vem ampliando sua atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino (educação básica, educação profissional, ensino superior e educação a distância -EaD), o que lhe confere um perfil singular colaborativo, para a mudança da realidade local e regional.

Atualmente a escola desenvolve os seguintes cursos e modalidades de ensino: um curso de pós-graduação (minter) em lingüística em parceria com a Universidade Federal da Paraíba-PB., o segundo curso de pós-graduação/especialização em Educação de Jovens e Adultos/PROEJA; quatro cursos superiores de graduação tecnológica; construção de edifícios, gestão pública, sistemas elétricos e sistemas para a internet, além de oferecer dez cursos técnicos subseqüentes, sete cursos modalidade Ensino Médio Integrado. Além disso, desenvolve o PROEJA, nível médio “qualificação”, com três cursos noturnos; manutenção de micro computadores, atendimento e leitura de projetos da construção civil, o programa “Mulheres Mil, em parceria com o governo federal e o Canadá. E já publicou edital e selecionou professores para os cursos de Educação a Distância (EaD), que terá início em 2009/1, em vários municípios tocantinenses, com os cursos de agroecologia, marketing, secretariado e informática.

A Instituição tem em seu quadro geral (referência 2008/1) 147 docentes efetivos, 15 substitutos e 81 técnicos administrativos, sendo 22 de nível superior e 59 de nível médio. Possui um total de 2.680 alunos matriculados nos seguintes cursos (referência 2008/1): Ensino Médio Integrado (991 alunos); Técnico Subseqüente (966 alunos); Superior tecnológicos (526 alunos) e PROEJA (197 alunos).

Contextualizando o Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, buscando evidenciar o seu potencial estratégico no cenário sócio-econômico e educacional no Estado do Tocantins; no que diz respeito à formação de mão-de-obra qualificada, segue tabela da evolução da modalidade, no período de 2005/2 a 2008/1.

**Quadro 1** – Evolução do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas – período 2005/2 a 2008/1

| ANO            | ÁREA                  | CURSOS        | TURMAS               |
|----------------|-----------------------|---------------|----------------------|
| 2005           | Informática           | Informática   | 1º Ano               |
| 2005           | Indústria             | Eletrotécnica | 1º Ano               |
| 2005           | Indústria             | Eletrônica    | 1º Ano               |
| 2005           | Construção Civil      | Edificações   | 1º Ano               |
| 2006           | Informática           | Informática   | 1º e 2º Anos         |
| 2006           | Indústria             | Eletrotécnica | 1º e 2º Anos         |
| 2006           | Indústria             | Eletrônica    | 1º e 2º Anos         |
| 2006           | Construção Civil      | Edificações   | 1º e 2º Anos         |
| 2006           | Turismo/Hospitalidade | Eventos       | 1º Ano               |
| 2007           | Informática           | Informática   | 1º, 2º e 3º Anos     |
| 2007           | Indústria             | Eletrotécnica | 1º, 2º e 3º Anos     |
| 2007           | Indústria             | Eletrônica    | 1º, 2º e 3º Anos     |
| 2007           | Construção Civil      | Edificações   | 1º, 2º e 3º Anos     |
| 2007           | Turismo/Hospitalidade | Eventos       | 1º e 2º Anos         |
| 2007           | Geomática             | Agrimensura   | 1º Ano               |
| 2007           | Gestão                | Agronegócios  | 1º Ano               |
| 2008           | Informática           | Informática   | 1º, 2º, 3º e 4º Anos |
| 2008           | Indústria             | Eletrotécnica | 1º, 2º, 3º e 4º Anos |
| 2008           | Indústria             | Eletrônica    | 1º, 2º, 3º e 4º Anos |
| 2008           | Construção Civil      | Edificações   | 1º, 2º, 3º e 4º Anos |
| 2008           | Turismo/Hospitalidade | Eventos       | 1º, 2º e 3º Anos     |
| 2008           | Geomática             | Agrimensura   | 1º e 2º Anos         |
| 2008           | Gestão                | Agronegócios  | 1º e 2º Anos         |
| Evolução anual | 06 Áreas              | 07 Cursos     | 23 Turmas            |

**FONTE:** ETF Palmas/pesquisa Institucional - 27/11/2008

### 3.4. Caracterização dos participantes da pesquisa

Quanto aos participantes da pesquisa, optamos por todo o universo de professores (92 professores) que atuam no ensino médio integrado da Escola Técnica Federal de Palmas – TO.. No conjunto dos docentes estão os professores dos cursos técnicos da Instituição (71 professores), além de seus pares (21 professores) da Secretaria Estadual de Educação Estado do Tocantins, cedidos por meio de um convênio firmado em 2005, para atuarem na modalidade, ministrando as componentes curriculares do núcleo comum. Ressaltamos, que na totalidade dos profissionais, existem 02 (dois) professores que atuam na modalidade, que são efetivos nas duas instituições envolvidas nesta formação.

### 3.5 – Instrumentos de coleta de dados

Algumas providências foram formalizadas antes da aplicação dos instrumentos de pesquisa: a) pedido de autorização por escrito à direção geral da Escola Técnica Federal de Palmas, à realização da pesquisa; b) contato com a coordenação do ensino médio integrado, objetivando sensibilizá-la da relevância da pesquisa; c) articulação com a coordenação do EMI, às melhores condições à realização da pesquisa, face às divergências de horários dos professores; d) sensibilização/conscientização dos professores sobre a importância da pesquisa na modalidade integrada; e) definição de datas/horas específicas à realização da Técnica de Grupo Nominal e, posteriormente, a aplicação do questionário.

A pesquisa utilizou dois instrumentos de coletas de dados. Primeiramente a **Técnica de Grupo Nominal (TGN)**, a partir de três questões nominais previamente definidas, para orientar o trabalho do grupo de professores (ver ANEXO A – instruções para aplicação da Técnica de Grupo Nominal).

- Objetivo: construir o perfil perceptivo do professor que atua na modalidade integrada.
- Questões nominais:
  - a) Qual a sua percepção sobre a proposta de formação integral?
  - b) Quais as implicações dessa concepção na sua prática docente?
  - c) Que práticas desenvolver para realizar essa proposta de formação integral?

A Técnica de Grupo Nominal (TGN) agrega positivamente como instrumento de coleta de dados, por se tratar de uma técnica de percepção, criativa, empregada para facilitar a geração de idéias e a análise de situações complexas, que exigem pressupostos sistematizados e complementares.

No contexto da pesquisa, a técnica foi utilizada para facilitar a geração de idéias e a análise de problemas, que neste caso específico refere-se à percepção dos professores em relação à proposta de formação integral, e sobre suas práticas pedagógicas. Para (SANTOS, 2005, p. 42), a Técnica de Grupo Nominal pretende conseguir conceitos objetivados pelos sujeitos, que expressem as suas percepções e, em grande parte, configuram as relações sociais efetivas.

No entendimento de Rocha (2006, p. 67), a TGN se propõe, a ser uma técnica sensível às posturas individuais, mas, canalizada, para explicitar representações coletivas pelo esforço do próprio público-alvo.

Na aplicação da técnica, poderão ser evidenciadas as seguintes etapas: **1)** identificação da problemática de pesquisa, **2)** delimitação de quadro teórico-conceitual, **3)** formulação de questões nominais, **4)** realização da sessão do grupo nominal, **5)** obtenção de lista de proposições, **6)** validação das proposições e **7)** análise dos dados coletados.

Quanto ao Questionário, utilizado como instrumento complementar na coleta de dados, foi composto por três partes: **1)** primeira, para identificar os respondentes; **2)** segunda, para os posicionamentos sobre as proposições; e **3)** terceira, para realizar um levantamento sobre as práticas docentes, contendo espaço livre para descrição de representações sobre o tema estudado (ver APÊNDICE B – orientação para a construção do questionário).

- Objetivo: identificar as percepções do professor sobre a modalidade, delimitando a partir da sua prática docente, os fatores que evidenciam as intervenções pedagógicas no âmbito da concepção de formação integral.

### **3.6 – Análise de dados**

Quanto à análise dos dados da pesquisa, objetivou-se, como já assinalado, elucidar as percepções dos professores sobre a concepção de formação integral, e sobre as suas práticas docentes, buscando evidenciar entre percepções e percepções



de suas práticas, aspectos/ características/desafios discutidos pelos teóricos que tratam da problemática.

Dessa forma, o foco central da análise dos dados foi qualitativo, contando, no entanto, com a contribuição dos aspectos quantitativos, buscando os significados explícitos ou latentes das mensagens, cujo “ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual. Silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2003, p. 13).

## CAPÍTULO IV

### ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA IMPLANTAÇÃO

Este capítulo trás os resultados da pesquisa de campo, e faz uma discussão dos mesmos a partir da fundamentação teórica desenvolvida.

Entretanto, faz-se necessário, antes de tudo, situar o contexto de surgimento da proposta de ensino médio integrado analisando a sua implementação na escola pesquisada.

#### 4.1. A trajetória da implantação do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas

No dia 19 de outubro de 2004, o diretor-geral em exercício da ETF Palmas, sr. Luiz Alves de Medeiros, publica a Portaria Nº 111 (reporte Portaria Nº 562/2003 MEC – publicada Diário Oficial União 04.04.2003), formalizando uma comissão composta por 05 professores da área técnica da ETF Palmas, encarregada de elaborar proposta para o Projeto Pedagógico à implantação do Ensino Médio Integrado com o Ensino Técnico. A esse grupo juntaram-se, através de convite, duas técnicas da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO.). O grupo de trabalho produziu o primeiro plano de curso à modalidade, que foi aprovado pelo Conselho Diretor da Instituição, por meio de voto de “qualidade”<sup>10</sup>. A seguir, de forma sintética, destacamos os principais aspectos do projeto pedagógico.

Para execução do Ensino Médio Integrado, a ETF Palmas e SEDUC-TO, celebraram um convênio que conjugou interesses comuns e complementares. A primeira tinha como objetivo cumprir o Decreto, mais para isso precisava superar a deficiência de professores licenciados para atuarem nas disciplinas do núcleo comum. A segunda estava focada na apropriação, por seus professores, de novas práticas, experiências e vivências pedagógicas no âmbito da modalidade integrada, o que potencializava a preparação de multiplicadores, visando à implantação da política estadual de ensino técnico profissional integrado ao ensino médio, em outras cidades do estado do Tocantins, levando-se em consideração que a ETF Palmas não tinha/tem a mesma capilaridade em termos de infra-estrutura, recursos humanos e mobilidade institucional (poucas escolas por área geográfica).

---

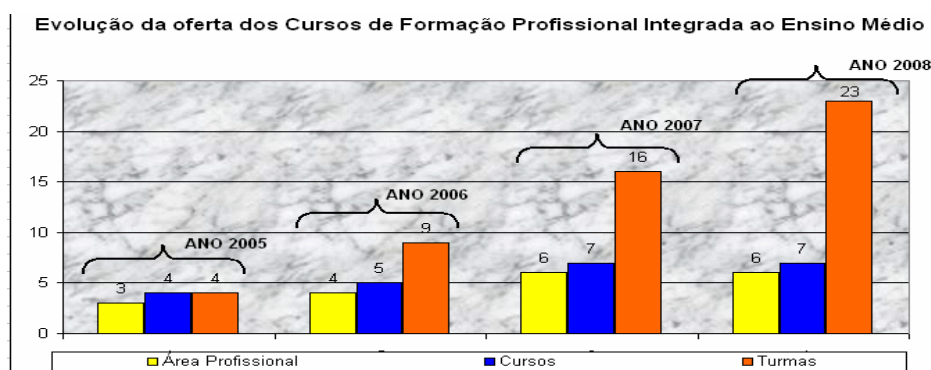
<sup>10</sup> Este procedimento é comum quando ocorre empate na votação. Então, o diretor geral decide a situação.

Pelo convênio a SEDUC-TO cedeu 06 professores e 01 técnico administrativo, que começaram a lecionar na modalidade “integrada” as disciplinas do núcleo comum, além dos 08 professores efetivos da ETF Palmas que ministram os fundamentos da formação técnica.

Sobre o projeto pedagógico, de acordo com o relato verbal da gerência de planejamento curricular à época, o plano de curso aprovado em 2004 pelo Conselho Diretor trazia lacunas no que se refere aos pressupostos fundamentais da concepção de formação integral. Em decorrência disso, no início de 2005, após a posse dos aprovados no concurso público/2004 a coordenação e professores da modalidade (base comum e área técnica) reuniram-se para construir às bases tecnológicas para o núcleo comum; e do lado da formação técnica, houve a transposição das bases tecnológicas dos cursos subseqüentes, pelo critério “mesma área”.

Assim, em fevereiro/2005, a ETF Palmas ofereceu, inicialmente, 04 cursos nas áreas/curso-habilitação; INFORMÁTICA, informática; INDÚSTRIA, eletrotécnica e eletrônica; e CONSTRUÇÃO CIVIL, edificações. Vale ressaltar, que os acréscimos efetuados pelo grupo em 2005, não foram levados à aprovação no Conselho Diretor. Apesar da ciência de instâncias menores na hierarquia institucional. Mesmo assim, referidas orientações passaram a permear as práticas pedagógicas. Em 2006, acontece a expansão com o lançamento do curso de eventos da área de TURISMO e HOSPITALIDADE; em 2007, foi incluída a área GEOMÁTICA, com habilitação em agrimensura, área de GESTÃO, com habilitação em agronegócios. Com relação à quantidade de cursos/turmas oferecidos, atualmente temos 07 cursos com 23 turmas. Importante frisar que no final deste ano (2008), sairão às primeiras quatro turmas de alunos concluintes.

**Gráfico 1**



**FONTE:** ETF Palmas/pesquisa Institucional - 27/11/2008

Na passagem de 2007/2008, o documento de 2004(oficial), sofreu várias intervenções visando adequações/melhorias. Nesse sentido, merece destaque considerar que a fundamentação legal do documento é preservada quase que na totalidade, pela sua consistência. O projeto atual traz atualizações, mas, em decorrência de mudanças na legislação educacional, pede novos ajustes, por exemplo; no que diz respeito à obrigatoriedade<sup>11</sup> das disciplinas Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio.

## **4.2. Procedimentos técnicos realizados**

### **4.2.1. Aplicação da Técnica de Grupo Nominal - movimento descritivo**

A Técnica de Grupo Nominal (TGN) aconteceu na Escola Técnica Federal de Palmas – Tocantins, na sala de reunião I no prédio administrativo, bloco I. O trabalho teve uma duração de 03 (três) horas, com a participação de 05 (cinco) professores, 03 (três) efetivos da ETF – Palmas, e os outros 02 (dois) professores, profissionais da SEDUC-TO., cedidos por conta de um convênio celebrado entre as duas instituições citadas para execução do Ensino Médio Integrado (ver APÊNDICE A - aplicação da TGN na íntegra).

Após a recepção dos professores pelo mestrando, que assumiu o papel de mediador na aplicação da TGN, o mesmo fez a exposição do objetivo do encontro, explicando a metodologia nas suas várias etapas de execução. O mediador fez questão de esclarecer sobre a seriedade da pesquisa, assegurando aos participantes o cuidado ético com as fontes das informações, ou seja, o zelo pela privacidade dos participantes. Em seguida, o mediador coletou por escrito alguns dados pessoais e funcionais dos participantes.

A Técnica foi iniciada com os participantes sentados à mesa, respectivamente da esquerda à direita: 05 (cinco) professores; **1º** (professor de matemática-SEDUC-TO.), **2º** (professor de informática-ETF), **3ª** (professora de informática-ETF), **4ª** (professora de química-ETF) e **5ª** (professora de português-SEDUC-TO.).

O material utilizado durante a Técnica foi estrategicamente organizado como forma de otimizar o tempo dos participantes. Nesse sentido, todo material foi

---

<sup>11</sup> Lei Nº 11.684/08 – Diário Oficial da União, de 03/11/2008, que altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996.

previamente sistematizado em tarjetas (questões nominais), fichas de respostas, além de papel flip chart para o processamento dos trabalhos. A dinâmica foi à seguinte; a cada questão nominal distribuída e apresentada, a técnica era processada, e as tarjetas com as respostas dos participantes foram adesivadas no papel flip chart correspondente a cada questão nominal, que estava fixada na parede da sala.

Na apuração da 1ª questão nominal: **QUAL A SUA PERCEPÇÃO SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL?** Foram as seguintes, as proposições consolidadas pelo grupo, por ordem de prioridade decrescente de 05 a 01, respectivamente, máximo e mínimo:

- **Prioridade 05:** “trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação”.
- **Prioridade 04:** “áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada”.
- **Prioridade 03:** “eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho”.
- **Prioridade 02:** “A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso”.
- **Prioridade 01:** “ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso, mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer”.

Na apuração da 2ª questão nominal: **QUAIS AS IMPLICAÇÕES DESSA CONCEPÇÃO NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?** Foram as seguintes, as proposições consolidadas pelo grupo, por ordem de prioridade decrescente de 05 a 01, respectivamente, máximo e mínimo:

- **Prioridade 05:** “Maior planejamento e dedicação”.
- ✓ **Prioridade 04:** “Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive”.
- **Prioridade 03:** “Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes”.
- **Prioridade 02:** “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno”.
- **Prioridade 01:** “Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional, além, é claro, da formação de um cidadão”.

Na apuração da 3ª questão nominal: **QUE PRÁTICAS DESENVOLVER PARA REALIZAR ESSA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL?** Foram as seguintes, as proposições consolidadas pelo grupo, por ordem de prioridade decrescente de 05 a 01, respectivamente, máximo e mínimo:

- **Prioridade 05:** ““Capacitação dos professores”.
- **Prioridade 04:** ““Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota”.
- **Prioridade 03:** “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade”.
- **Prioridade 02\*:** “cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal” e “Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso”.
- **Prioridade 01:** “Formação de grupos de estudos da proposta”.

**Quadro 2** – Proposições consolidadas pelo Grupo Nominal\*

|    |  |
|----|--|
| 1  | Compreensão ampliada dos saberes da escola, do cotidiano e da vida sócio-econômica.  |
| 2  | Integração entre as áreas de conhecimento, através de um trabalho em conjunto.   |
| 3  | Uma formação eficaz, já que o aluno (a) ganha tempo, e sai mais preparado (a) para o mercado de trabalho.  |
| 4  | A exigência de um grau de maturidade precoce do jovem na escolha profissional.   |
| 5  | A conclusão do ensino médio integrado pressupõe uma antecipação da decisão profissional, por parte do jovem.   |
| 6  | Exige maior planejamento e dedicação.  |
| 7  | Requer práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os saberes da escola e os saberes do cotidiano, e assim desenvolver a sua capacidade crítica. |
| 8  | A formação do professor, em geral, não foi contemplada pela concepção de formação integral, logo foi uma formação fragmentada.                             |
| 9  | Pede uma preparação diferenciada do professor, para suprir as necessidades da modalidade integrada.  |
| 10 | O professor deve diversificar seus conhecimentos, ampliando assim sua percepção sobre o “estado” do (a) aluno (a).   |
| 11 | Implica mais responsabilidade ao preparar o (a) aluno (a) não somente para o vestibular, mas para a vida profissional e cidadã.                            |
| 12 | Eu procuro capacitação/formação/qualificação docente com freqüência.   |
| 13 | Eu procuro romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota, procurando utilizar outras formas de avaliações.   |
| 14 | Eu procuro articular, pedagogicamente, situações do dia-a-dia com as situações do mercado de trabalho, que exigem níveis de responsabilidades.             |
| 15 | Eu procuro articular os saberes - reais e formais, buscando envolver os conhecimentos das disciplinas com as diversas áreas do conhecimento.               |
| 16 | Eu procuro me manter atualizado (a) participando de grupos de estudos sobre a proposta de formação integral do aluno (a).                                  |

\*As proposições foram (re)interpretadas para dinamizar a aplicação do questionário.

#### 4.2.2 Aplicação do Questionário: movimento descritivo

Público alvo: 92 professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas – TO..

Forma de aplicação: internet

Período: 18/08 a 26/09/2008

Consolidadas as proposições do grupo nominal, foi elaborado o **Questionário** (para validação e/ou complementação das proposições), para aplicação a todo universo pesquisado – professores (92) que atuam no Ensino Médio Integrado, na Escola Técnica Federal de Palmas – TO.

A dinâmica foi à seguinte; o questionário (modelo – APÊNDICE B) foi enviado pela internet a todos os professores da modalidade. E como forma preventiva, para agilizar a devolução, criamos uma planilha denominada de “doc”, numerada de 1 a 92, através da qual catalogamos cada instrumento recebido, com a sua respectiva data. A essa providência agregamos uma sistemática de cobrança cordial por e-mail, semanalmente. Dessa forma, obtivemos um retorno de 60 questionários, equivalente a aproximadamente 66% dos enviados. Destacamos que através da estratégia adotada, resguardamos a privacidade dos respondentes, e a ética da pesquisa. Sem contar que essa dinâmica contribuiu, por ocasião da sistematização dos dados, nas verificações/correções nos dados coletados, por meio da numeração “doc”.

Em seguida tabulamos os dados através de um software aplicativo (programa de computador), denominado SPSS (**S**tatistical **P**ackage for the **S**ocial **S**ciences), pacote estatístico para as ciências sociais, versão 11.5 for Windows, que nos possibilitou a leitura descritiva dos dados.

A partir dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa, respectivamente, a Técnica de Grupo Nominal (abordagem qualitativa, caráter perceptivo) e o Questionário (abordagem quantitativa) foi possível identificar o perfil profissional do professor, identificar suas percepções sobre a concepção de formação integral; além de analisar as implicações da adoção dessa concepção na sua prática docente.

Vale ressaltar que os resultados de caráter quantitativos provenientes da aplicação do questionário, foram analisados, em sua maioria, numa perspectiva qualitativa e, por isso, estão intercalados pelas “falas” dos participantes da Técnica de Grupo Nominal.

### 4.3 O Perfil Profissional do professor do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas

O perfil profissional do professor que atua no ensino médio integrado na ETF Palmas, em execução desde 2005, apresenta-se conforme tabela a seguir:

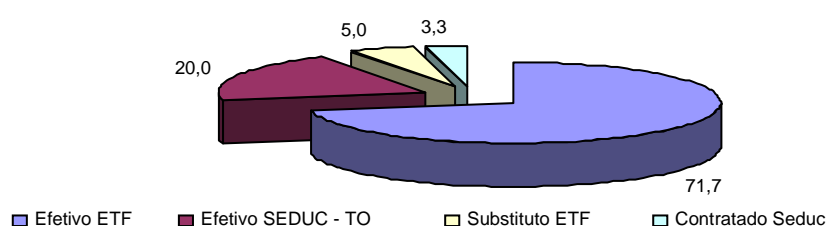
**Tabela 1:** Quantidade e percentual de professores que atuam no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao gênero, no ano de 2008.

| Gênero    | Quantidade | Percentual |
|-----------|------------|------------|
| Masculino | 36         | 60,0       |
| Feminino  | 24         | 40,0       |
| Total     | 60         | 100,0      |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

Como o processo de implementação do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas é resultado de uma parceria entre aquela e a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO.), temos a seguinte composição no quadro de professores: vinculados à ETF Palmas 71,7 são efetivos e 5% são substitutos. Quanto aos professores vinculados à SEDUC-TO. 20% são efetivos e 3,3% atuam sob o regime de contrato especial. Esses dados evidenciam que os professores da ETF Palmas são decisivos no processo de implementação da modalidade integrada.

**Gráfico 2:** Percentual de professores que atuam no Ensino Médio Integrado, quanto ao vínculo de trabalho, no ano de 2008.



**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

A participação em maior número dos professores efetivos da ETF Palmas configura um fator positivo, o que evita, por exemplo, a descontinuidade no processo e, conseqüentemente, custos adicionais na contratação de substitutos. O mesmo



sucedem com os professores da Secretaria de Educação cujo índice de efetivos é ainda maior.

Ressalta-se que a questão da continuidade apresenta-se como um dos maiores desafios para o êxito da política de formação média, de caráter integral, o que ganha significado na compreensão expressa na fala do **Participante 4**, quando perguntado pela sua percepção sobre a proposta de formação integral:

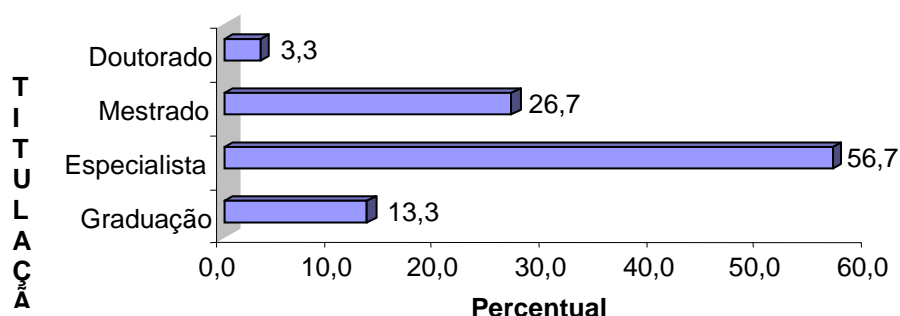
**Trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação.**

Por isso, reafirma-se que cabe ao Estado, através de políticas públicas perenes e eficazes, a garantia de investimentos à educação dando celeridade às condições processuais da política de integração, ensejando assim, a sua transformação em política educacional estratégica para o desenvolvimento do Estado brasileiro.

Na direção dessa política de caráter “estratégico” como diz Frigotto (2005), é imprescindível a efetivação de uma política de formação continuada de professores, como condição básica à integração entre conhecimentos gerais e específicos. A fala do **Participante 3**, ratifica essa posição, quando perguntado pela sua percepção sobre a proposta de formação do ensino médio integrado: **“áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada”**.

No contorno da Formação acadêmica do professor, o gráfico abaixo permite visualizar a predominância da titulação de “especialista” (56,7%), ou seja, 34 professores do universo de 60 que participaram da pesquisa.

**Gráfico 3:** Professores que atuam no Ensino Médio Integrado, quanto à titulação, no ano de 2008.



**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

O contexto acima, evidencia um quadro específico da realidade pesquisada (ETF Palmas), mas que retrata, em geral, a situação da rede federal de educação profissional, no que diz respeito às políticas de formação continuada para docentes, que historicamente pautou a sua ação formadora pelos interesses do sistema de produção, numa estratégia tecnicista de preparar para o mercado de trabalho. Cury (1982) discute com propriedade o caráter economicista da educação profissional no histórico brasileiro, e daí, é possível apreender e compreender porque a formação de “especialista” é tão preponderante na rede de educação profissional.

Quando contextualizada a atuação do professor por área de conhecimento, constata-se que a maioria desses professores tem formação de graduação na área “Da natureza, matemática e suas tecnologias”, com o seguinte percentual; 58,3% dos pesquisados, que em números reais representam 35 do universo pesquisado.

**Tabela 2:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto à área de conhecimento, no ano de 2008.

| Área em que atua                      | Quantidade | Percentual |
|---------------------------------------|------------|------------|
| Humanas e tecnologias                 | 18         | 30,0       |
| Linguagens, códigos e tecnologias     | 7          | 11,7       |
| Da natureza, matemática e tecnologias | 35         | 58,3       |
| Total                                 | 60         | 100,0      |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

A predominância de professores com formação na área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, reforça a opção político-econômica, que a educação profissional assumiu no decorrer da História do país, opção que pode ser qualificada como uma decisão contingencial pautada nos interesses dos grupos dominantes locais, comprometidos com os interesses do capital internacional, em seu movimento estratégico de expansão e conquista de novos mercados consumidores e que, portanto, precisava constantemente constituir mão-de-obra “qualificada” à produção de mercadorias.

Frigotto (1995) corrobora a análise acima, ao enfatizar o caráter produtivista da educação profissional, que pela dualidade entre formação geral e específica, torna-se seletiva e excludente.

A partir de Fonseca (1985) faz-se uma análise didático-metodológica, pelo viés da preponderância das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, tendo como corolário analítico o modelo científico-tecnológico, que impôs o caráter tecnicista restritivo à formação técnica na estrutura da educação profissional. Nesse sentido, ratifica-se porque os conteúdos de ensino valorizavam tanto os conhecimentos profissionais pontuais, práticos e operacionais, como parâmetros formativos, para

atender funções determinadas no mercado de trabalho. Essa formação profissional estanque, que visava apenas o mercado de empregos, foi processada de forma linear, através de conteúdos, metodologias, técnicas, recursos instrucionais, enquanto procedimentos de seleção e de orientação profissional.

Quando se correlaciona titulação do professor do ensino médio integrado com o nível ou modalidade de ensino que ele atua, obtém-se que: o professor com titulação de “especialista” transita em todos os níveis e/ou modalidades de ensino ofertadas na Instituição (38,3%), observando, que foi feita uma opção dos sujeitos “especialistas”, apenas por uma questão didático-metodológica, pois sabe-se que numa abordagem qualitativa todo e qualquer dado é significativo.

Feita essa consideração, constata-se que o professor “especialista” tem maior mobilidade na estrutura de ensino, se observado os níveis de atuação que aquele atua entre educação básica, educação de jovens e adultos e ensino superior. Nesse sentido, conclui-se que quanto maior a titulação do professor, menos o trânsito pelos níveis e modalidades de ensino; e quanto menor a titulação, maior o trânsito pelos níveis e modalidades, conforme tabela abaixo.

**Tabela 3:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao nível ou modalidade de ensino que já atuou e titulação, no ano de 2008.

| Nível ou modalidade de ensino que já atuou | Titulação  |              |              |              |            |              |            |              | Total      |              |
|--|------------|--------------|--------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|  | Graduação  |              | Especialista |              | Mestrado   |              | Doutorado  |              | Quantidade | Percentual   |
|  | Quantidade | Percentual   | Quantidade   | Percentual   | Quantidade | Percentual   | Quantidade | Percentual   |            |              |
| Educação básica                            | 2          | 25,0         | 1            | 2,9          | 2          | 12,5         | 0          | ,0           | 5          | 8,3          |
| Educação de jovens e adultos               | 1          | 12,5         | 2            | 5,9          | 2          | 12,5         | 0          | ,0           | 5          | 8,3          |
| Nível superior                             | 1          | 12,5         | 6            | 17,6         | 5          | 31,1         | 0          | ,0           | 12         | 20,0         |
| Três opções                                | 2          | 25,0         | 13           | 38,3         | 3          | 18,8         | 1          | 50,0         | 19         | 31,7         |
| Educação básica/EJA                        | 2          | 25,0         | 6            | 17,6         | 1          | 6,3          | 0          | ,0           | 9          | 15,0         |
| Educação básica/Nível Superior             | 0          | ,0           | 4            | 11,8         | 2          | 12,5         | 0          | ,0           | 6          | 10,0         |
| Eja/ Superior                              | 0          | ,0           | 2            | 5,9          | 1          | 6,3          | 1          | 50,0         | 4          | 6,7          |
| <b>Total</b>                               | <b>8</b>   | <b>100,0</b> | <b>34</b>    | <b>100,0</b> | <b>16</b>  | <b>100,0</b> | <b>2</b>   | <b>100,0</b> | <b>60</b>  | <b>100,0</b> |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

No que concerne ao trabalho docente no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, o perfil do professor assume algumas características peculiares, como: mais da metade (51,7%, ver tabela abaixo) dos sujeitos pesquisados desenvolvem suas atividades no período vespertino, até porque a modalidade funciona apenas neste turno.

**Tabela 4:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado, quanto ao turno que ministra, no ano de 2008.

| Turno que ministra             | Quantidade | Percentual |
|--------------------------------|------------|------------|
| Matutino                       | 1          | 1,7        |
| Matutino e Noturno             | 2          | 3,3        |
| Matutino e Vespertino          | 6          | 10,0       |
| Matutino, Vespertino e Noturno | 6          | 10,0       |
| Vespertino                     | 31         | 51,7       |
| Vespertino e Noturno           | 14         | 23,3       |
| Total                          | 60         | 100,0      |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

Quanto ao tempo de serviço na modalidade na ETF Palmas, tem-se a seguinte configuração: 60% dos professores atuam no intervalo de 0 a 2 anos; 21,7% no intervalo de 2 a 4 anos, 15% no intervalo de 4 a 6 anos e 3,3% atua a mais de 8 anos (ver tabela baixo).

**Tabela 5:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado, quanto ao tempo de serviço como professor do ensino médio integrado, no Ano de 2008.

| Tempo de serviço como professor | Quantidade | Percentual |
|---------------------------------|------------|------------|
| De 0 a 2 anos                   | 36         | 60,0       |
| De 2 a 4 anos                   | 13         | 21,7       |
| De 4 a 6 anos                   | 9          | 15,0       |
| Acima de 8 anos                 | 2          | 3,3        |
| Total                           | 60         | 100,0      |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

Nessa estrutura de funcionamento destaca-se de forma positiva, a abertura de novas turmas, 23 atualmente, considerando o período de 2005 a 2008, como referência. Mas, em contrapartida, apresentam-se alguns desafios:

No que se refere ao desenvolvimento da modalidade num único turno (vespertino no caso da ETF Palmas), levanta-se os seguintes questionamentos;

- Se a formação integral pretende transformar-se numa política de Estado; como formar integralmente jovens e adultos que trabalham durante o dia?
- Não seria estratégico abrir algumas turmas no período noturno, como forma de superar as deficiências do ensino médio noturno, frente ao paradigma da qualidade?

Entende-se que uma política educacional, de lastro integral no nível médio, potencializa positivamente a emancipação da classe trabalhadora. A fala do **Participante 3**, quando perguntado pela sua percepção sobre a proposta de formação do Ensino Médio Integrado, qualifica muito bem a situação de travessia entre uma

política e outra de formação: **“importante para a formação pessoal, porém as outras modalidades não podem deixar de existir. Importante para a formação profissional, mas o tempo pode ser favorável ou não de forma integrada”**. Mas, para isso, a escola tem que ser um lugar acessível a todos, onde a educação de qualidade seja um direito adquirido na prática, não apenas nos preceitos legais.

Nesse limiar, a modalidade integrada deveria ser ofertada em condições de acesso e permanência igualitárias, oportunizando o exercício de direitos individuais e coletivos. Assim, se constituiria numa estratégia de Estado, pelo viés da educação, pois fomentaria uma mudança paradigmática na cultura da educação média, configurando um sentido/identidade a esse nível de ensino; e, conseqüentemente, estabeleceria um critério legal e social, frente ao paradigma da “falta de qualidade” que encampa esta última fase da educação básica.

Com relação ao pouco tempo do professor, mediando a modalidade integrada na ETF Palmas (0 a 2 anos), o que se verifica é a ausência de um plano de capacitação que contemple os eixos norteadores da Concepção de Formação Integral (trabalho, ciência e cultura). Essa lacuna na formação do professor que atua na modalidade integrada, acaba reforçando uma ação pedagógica desarticulada entre teoria e prática, no que tange à proposta de integração entre saberes gerais e específicos. A fala do **Participante 2**, corrobora a “lacuna”, quando perguntado pela sua percepção sobre a concepção de formação integral do Ensino Médio Integrado: **“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho”**.

A contradição está embutida no nascedouro das políticas públicas (estrutura do Estado), quando implementadas de forma verticalizada no seio escolar, não oportunizando, a priori, aos principais articuladores (professores, gestores e corpo técnico), preparação adequada e necessária ao desenvolvimento daquelas na estrutura de ensino e formação profissional.

Nessa dinâmica, a ação do Estado, via políticas públicas, ocasiona um descompasso entre a concepção da política de formação integral e a prática efetiva do professor que atua na modalidade integrada. A situação pode ser exemplificada com a fala do **Participante 1**, quando perguntado pela sua percepção sobre a Concepção de Formação Integral; interveio: **“O que é Formação Integral?”**.

Por outro lado, se a proposta de integração é para superar a dicotomia entre teoria e prática, no âmbito da aprendizagem, então, torna-se necessário e urgente à estruturação institucional de um plano de formação inicial e continuada aos professores, nos contornos da concepção de formação integral. Tal providência potencializaria enormemente a concretização da proposta na ETF Palmas, além de

forjar a cultura da integração no seio da educação média, e na estrutura da rede de educação profissional, o que fortaleceria a efetivação da tão discutida e almejada identidade para esse nível educacional.

Sobre o sentido/identidade da educação média, o DOCUMENTO BASE - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL/MEC, 2007), destaca: “Esta falta de sentido/identidade está posta em duas dimensões. Uma relativa à sua própria concepção e outra relacionada com o deficiente financiamento público [...]”.

#### 4.4 A percepção do professor no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, sobre a Concepção de Formação Integral.

Ao confrontar o perfil do professor que atua no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, com a sua percepção sobre a concepção de formação integral, no quesito “Compreensão ampliada dos saberes da escola, do cotidiano e da vida sócio-econômica”, identifica-se o seguinte alinhamento de respostas (ver tabela abaixo), por área de conhecimento: Linguagens, 100% “concordam” e “concordam totalmente”; Humanas, 94,4% “concordam” e “concordam totalmente”; e Naturais, 80% “concordam” e “concordam totalmente”.

**Tabela 6:** Quantidade e percentual de Professores do Ensino Médio Integrado, quanto à área de conhecimento em que atua e ao item: compreensão ampliada dos saberes da escola, do cotidiano e da vida sócioeconômica, no Ano de 2008.

| Percepção           | Área de conhecimento em que atua |            |                                   |            |                                       |            | Total      |            |
|---------------------|----------------------------------|------------|-----------------------------------|------------|---------------------------------------|------------|------------|------------|
|                     | Humanas e tecnologias            |            | Linguagens, códigos e tecnologias |            | Da natureza, matemática e tecnologias |            | Quantidade | Percentual |
|                     | Quantidade                       | Percentual | Quantidade                        | Percentual | Quantidade                            | Percentual |            |            |
| Sem posicionamento  | 1                                | 5,6        | 0                                 | ,0         | 7                                     | 20,0       | 8          | 13,3       |
| Concordo            | 8                                | 44,4       | 3                                 | 42,9       | 16                                    | 45,7       | 27         | 45,0       |
| Concordo totalmente | 9                                | 50,0       | 4                                 | 57,1       | 12                                    | 34,3       | 25         | 41,7       |
| Total               | 18                               | 100,0      | 7                                 | 100,0      | 35                                    | 100,0      | 60         | 100,0      |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

Observa-se que o alinhamento nas respostas sobre a compreensão ampliada dos saberes da escola, do cotidiano e da vida socioeconômica; como pré-requisito à formação integral do aluno, é percebido pelos professores como uma necessidade de fundamentação no processo da aprendizagem significativa. A fala do **Participante 5**, confirma essa necessidade de maior fundamentação, quando perguntado pelas implicações das suas percepções sobre a proposta de integração: “Realizar práticas

**docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive”.**

Entretanto, a vivência do pesquisador-professor na modalidade verificou que no cotidiano das práticas docentes, em geral, os professores efetivam suas atividades pedagógicas (planejamento, estudos e pesquisas), de forma individualizada, no viés da disciplina lecionada, com tímida interação com o cotidiano dos alunos e pouca discussão sobre as relações, implicações, e contradições que os conteúdos exercem nas dimensões socioeconômica, política e ético-cultural dos alunos, no contexto da escola e da conjuntura social em geral. A fala do **Participante 1**, reforça essa tese, quando perguntado pelas implicações das suas percepções sobre a proposta de integração: **“dificuldades de fazer compreender a aplicação do conteúdo no dia-a-dia”**.

Nessas circunstâncias entende-se que o trabalho interdisciplinar pode contribuir significativamente, desde que consubstanciado num planejamento inter-áreas, o que pode favorecer a integração dos conhecimentos científico-tecnológicos e seus desdobramentos no cotidiano dos alunos, e nas relações sociais que envolvem saber, poder e posse material.

Nessa perspectiva, a partir da interação entre pessoas e saberes, seria possível uma análise mais aproximada do real, que vá além da percepção. Esta estratégia pedagógico-política além de aproximar o universo da escola das relações vivas do cotidiano, poderia fortalecer, na praxis escolar, os fundamentos ontológicos e epistemológicos da concepção de formação integral (trabalho, ciência e cultura), maturando uma prática democrática de substrato ético, no seio da escola, baseada nas relações de respeito interpessoal entre os sujeitos que possuem saberes diferentes, mas, que podem e devem criar novos significados sociais.

Ramos (2005) preconiza nessa direção, quando diz que o trabalho interdisciplinar deve buscar a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada, e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).

Santomé (1998) destaca o caráter pedagógico da concepção de formação integral no currículo integrado, como instrumento que deve expressar, na síntese, o real que é histórico, pois é material e social à construção do sujeito. Neste sentido, considera que o trabalho interdisciplinar redimensiona a visão de mundo do professor, quando ele se apropria de saberes de outras áreas. Portanto, ao ampliar sua visão de

mundo, o professor consegue re(fazer) a concretude da totalidade (KOSIK, 1976), dos saberes representados pelos fenômenos e/ou relações, não mais pela prática disciplinar fragmentada, ao contrário, de forma contextualizada a partir de uma análise mais apurada da realidade, que vai além das aparências.

Esse movimento dialético repercute na formação política do aluno, concebido por natureza um ser eminentemente político (ARISTÓTELES, 1973), o que potencializa parâmetros analíticos favoráveis sobre a sua constituição natural de sujeito ético-social. Essas duas condições essenciais ratificam a valorosa condição humana, que por si só, contradiz os princípios da atual sociedade capitalista (individualismo e competitividade exarcebados), expondo assim, a vulnerabilidade de um sistema de produção que tem como principal característica – a divisão social do trabalho entre classes (LESLIE, 1949, apud BRAVERMAN 1987; MANFREDI, 2002; FRIGOTTO, 1995).

Nessa perspectiva, Apple (2006, p. 46), ao analisar a dimensão metodológica do currículo integrado, destaca e valoriza a ação mediadora do professor, como elemento essencial à aprendizagem – “a mediação deve perpassar as questões éticas, econômicas e políticas, de forma ‘situada’ ”.

Bernstein (1996) ensina que é preciso repensar um sentido prático para a interdisciplinaridade. Nesse limiar, professores de formação e áreas diferentes, podem “recontextualizar” saberes e práticas, entre contextos e, de contextos para contextos, desde que novos sentidos e significados sejam produzidos e se desdobrem em novas formas de agir, que qualifiquem ações solidárias e democráticas.

Para o estudioso, a aprendizagem que emancipa e garante a autonomia do sujeito, está relacionada à capacidade de compreender as disputas embutidas nas relações de poder, estejam elas relacionadas à vida econômica, política e/ou cultural.

Ainda pela categoria “percepção” do professor do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, sobre a concepção de formação integral, a partir da subcategoria - necessidade de “um trabalho em conjunto” (interdisciplinar), apreende-se uma manifestação positiva sobre a concepção de formação integral, conforme destacamos a seguir, por área de conhecimento: Linguagens, 100% “concordam” e “concordam totalmente”; Naturais, 88,50% “concordam” e “concordam totalmente”; e Humanas, 83,30% “concordam e concordam totalmente” (ver tabela abaixo).



**Tabela 7:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto à Área de Conhecimento em que atua e ao item: integração entre as áreas de conhecimento, através de um trabalho em conjunto, no ano de 2008.

| Percepção           | Área de conhecimento em que atua |            |                                   |            |                                       |            | Total | Perc<br>entua<br>l |
|---------------------|----------------------------------|------------|-----------------------------------|------------|---------------------------------------|------------|-------|--------------------|
|                     | Humanas e tecnologias            |            | Linguagens, códigos e tecnologias |            | Da natureza, matemática e tecnologias |            |       |                    |
|                     | Quantidade                       | Percentual | Quantidade                        | Percentual | Quantidade                            | Percentual |       |                    |
| Discordo totalmente | 0                                | ,0         | 0                                 | ,0         | 1                                     | 2,9        | 1     | 1,7                |
| Discordo            | 2                                | 11,1       | 0                                 | ,0         | 2                                     | 5,7        | 4     | 6,7                |
| Sem posicionamento  | 1                                | 5,6        | 0                                 | ,0         | 1                                     | 2,9        | 2     | 3,3                |
| Concordo            | 7                                | 38,9       | 3                                 | 42,9       | 9                                     | 25,7       | 19    | 31,7               |
| Concordo totalmente | 8                                | 44,4       | 4                                 | 57,1       | 22                                    | 62,8       | 34    | 56,6               |
| Total               | 18                               | 100,0      | 7                                 | 100,0      | 35                                    | 100,0      | 60    | 100,0              |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

A convergência perceptiva positiva, entre os professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, no contexto da implantação da modalidade na instituição, vista pelo cruzamento das categorias “áreas de conhecimento” e “trabalho em conjunto”, ratifica a fundamentação teórica empreendida por diversos autores, sobre a importância da concepção de formação integral, como pressuposto fundamental (ontológico, epistemológico e pedagógico) à formação do aluno/trabalhador/cidadão no âmbito da educação média.

Faz-se aqui um parêntese, numa tentativa de “interlocução” didático-metodológica entre a percepção do professor sobre a concepção de formação integral e o cenário das políticas públicas, com o objetivo de discutir a criação de um canal de comunicação direto e eficaz entre a teoria e a prática, no contexto das práticas escolares, na tentativa de romper com a falta de diálogo entre o “planejado” e o que “dizem” as políticas educacionais, e o que “pensam” e “realizam” os professores no cotidiano da escola.

Ao ampliar a discussão sobre a percepção do professor a respeito da concepção de formação integral para o campo das políticas públicas, tem-se como finalidade intencional, aproximar os instrumentos político-legais (as políticas) do Estado, dos sujeitos (professores, gestores e técnicos) da educação, que articulam (ou não) as orientações daquelas, na esfera da aprendizagem.

Diante desse desafio, espera-se do Estado, enquanto poder instituído e legitimador das relações sociais em geral e, especificamente, imbuído da gestão e implementação das políticas públicas, que assuma a sua função pública. Nesse sentido, a sua atuação deve ser concebida e executada (juridicamente) como produto

da sociedade, no contexto dos antagonismos. Com observa Engels (1984, p. 229) “[...] o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu no seio do conflito entre elas [...]”.

No caso das políticas públicas educacionais, os eixos norteadores da concepção de formação integral devem perpassam as orientações educacionais, amparados nos princípios democráticos, através dos instrumentos de planejamento, orçamento monetário e execução de ações. As intervenções pedagógicas de caráter integral precisam estar articuladas nos eixos norteadores trabalho, ciência e cultura, além de garantidas efetivamente, em termos de financiamento perene, formação inicial e continuada de professores, e mais, amparadas em estratégias inter-institucionais de atuação pública e privada (mundo do trabalho), com a participação da sociedade civil (participação autônoma segmentada).

Höfling (2001) ratifica a necessidade premente de o Estado assumir as ações e estratégias sociais governamentais, buscando o fortalecimento das relações igualitárias na estrutura social vigente, oportunizando as pessoas o direito de fazerem escolhas autonomamente. Nesta perspectiva, a formação integral se constituirá em fator de emancipação social e condição fundamental ao exercício cidadão, numa sociedade que se diz democrática.

No que tange ao universo escolar, a prioridade deve estar atrelada à construção do projeto político-pedagógico a partir de matrizes curriculares que estejam afinadas e qualificadas nos eixos norteadores da formação integral; Trabalho, Ciência e Cultura.

No que diz respeito às diretrizes programáticas e seus respectivos conteúdos, o trabalho coletivo interdisciplinar deve primar pelos aspectos: a) formação política do sujeito; b) domínio das bases conceituais de cada área; e c) articulação das bases conceituais com os fundamentos da ciência e seus desdobramentos tecnológicos. Além disso, é fundamental que o currículo favoreça a inserção social digna, uma convivência ética de caráter solidário, constituindo assim uma atuação produtiva humanizada no mundo do trabalho e no universo cultural.

Nesta conjuntura, pretende-se responder a alguns questionamentos levantados no corpo desde trabalho:

- Como as políticas públicas educacionais chegam ao cotidiano dos professores, seus principais articuladores no processo ensino-aprendizagem?

No “estado da arte” as políticas públicas; em geral são articuladas pelo Estado e suas instâncias burocráticas de forma verticalizada, assim, chegam aos professores “aos pedaços”, fragmentadas nos seus preceitos. A fragmentação é reforçada e assimilada na estrutura escolar, o que reforça a dualidade histórica na educação

média, na “tradição” brasileira. Ricardo (2005) faz um contraponto a essa situação recidiva no contexto das políticas educacionais de Estado, afirmando que a escola é e deve funcionar como o lugar onde nascem às políticas públicas educacionais e que todo conhecimento adquirido deverá voltar para a escola, como uma proposta de transformação.

- A concepção de formação integral é viável nas condições concretas atuais?

A concepção de formação integral pode responder de forma concreta aos desafios da recorrente dualidade na formação média. Nesse sentido, nos apoiamos novamente na reflexão de Ricardo, quando destaca que para superar a dualidade, precisamos repensar as estruturas escolares visando atender aos anseios de quem nelas buscam a preparação para fazer frente às incertezas e ansiedades que o panorama contemporâneo aponta.

Por esse prisma, os professores precisam apropriar-se das questões escolares e, a partir disso, tentar ressignificar a realidade, através de novos processos educativos que perpassem as relações sociais de poder, e suas contradições hegemônicas, enviesadas no âmago do sistema produtivo capitalista.

Ressignificar as relações sociais de poder, pela dimensão da atividade trabalho, segundo Pretto e Pinto (2006), exige mudanças paradigmáticas nas premissas básicas do projeto político-pedagógico. Assim, é preciso incrementar novas “formas de educação”, buscando novas perspectivas éticas e solidárias à convivência humana.

Nessa mesma linha interpretativa, sobre a importância fundamental do trabalho como atividade que emancipa a espécie humana, Braverman (1987) e Saviani (1994) ratificam o trabalho como uma atividade que altera o estado material das coisas existentes e, que pela ação onto-criativa do homo sapiens, transforma em objetos úteis, que passam a ter utilidade existencial e social.

4.4.1 - As percepções dos professores sobre a formação integral, e as implicações na prática docente.

Quando os professores foram questionados acerca de suas percepções sobre a formação integral do aluno, no contexto do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, e as implicações das percepções nas práticas docentes, constatou-se que “para desenvolver a capacidade crítica do aluno, tais práticas deveriam correlacionar os saberes da escola com os saberes do cotidiano”, o que torna a aprendizagem significativa e favorece o desenvolvimento da capacidade crítica, a partir de um

referencial de pertencimento do aluno, conforme pode ser visualizado na tabela abaixo:

**Tabela 8:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao item: requer práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os saberes da escola e os saberes do cotidiano, e assim desenvolver a sua capacidade de crítica, no ano de 2008.

| Percepção           | Quantidade | Percentual |
|---------------------|------------|------------|
| Discordo totalmente | 2          | 3,3        |
| Concordo            | 21         | 35,0       |
| Concordo totalmente | 37         | 61,7       |
| Total               | 60         | 100,0      |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

Nota-se que 96,7% dos entrevistados manifestam a percepção “concordo” e “concordo totalmente” demonstrando a necessidade premente da integração entre conteúdos de formação geral e conhecimentos específicos da área de formação profissional, com a bagagem cultural que o aluno traz do seu cotidiano. A fala do **Participante 2**, sinaliza nessa direção, quando perguntado pelas implicações das suas percepções sobre a proposta de formação integral do Ensino Médio Integrado:

**Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional, além, é claro, da formação de um cidadão.**

Ruth Benedict (1972) destaca a importância de o professor perceber e estimular a convicção de pertencimento cultural do aluno no processo da aprendizagem. Portanto, considerar a cultura do aluno como pré-requisito ao desenvolvimento de sua capacidade crítica significa mostrar-lhe que as causas e efeitos provenientes das relações sociais estabelecidas culturalmente, nunca estão no terreno na neutralidade. Muito pelo contrário, são construídas nos embates sociais, no núcleo do sistema de produção (capitalista), nas correntes das teorias (neoliberalismo, social-democracia, democracia), que tem no capital (sem fronteiras) a mola propulsora.

Almeida (2005) atribui à escola grande parte da tarefa de fomentar a capacidade crítica do aluno, e delega ao professor o papel de articulador da consciência crítica do aluno, quando aquele contextualiza pedagogicamente a compreensão deste, a partir da análise das relações entre saberes e condição social

do sujeito, num processo social global, desvelando as sutilezas e os subterrâneos da ideologia dominante.

Outro achado da pesquisa mostra uma percepção dividida dos professores quando perguntados acerca de sua formação docente, não ter sido contemplada pelos princípios da concepção de formação integral, ou seja, de ter sido uma formação fragmentada (observar tabela abaixo).

A tabela a seguir mostra que embora a maioria (58,3%) apresente a percepção de “concordo” e “concordo totalmente”, uma parte considerável dos professores (23,4%) se posicionou com a percepção “discordo” e “discordo totalmente”, ressaltando-se ainda que, alguns professores (18,3%) optaram pela percepção “sem posicionamento”.

**Tabela 9:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao item: a formação do professor, em geral, não foi contemplada pela concepção de formação integral, logo foi uma formação fragmentada, no ano de 2008.

| Percepção           | Quantidade | Percentual |
|---------------------|------------|------------|
| Discordo totalmente | 1          | 1,7        |
| Discordo            | 13         | 21,7       |
| Sem posicionamento  | 11         | 18,3       |
| Concordo            | 20         | 33,3       |
| Concordo totalmente | 15         | 25,0       |
| Total               | 60         | 100,0      |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

Do contexto acima é possível apreender a partir da opção “sem posicionamento” (18,3%), uma possível lacuna na formação docente de alguns professores, o que pode estar relacionado com a falta de domínio nos referências teóricos da concepção de formação integral. A carência de subsídios teórico-conceptuais pode ainda, configurar uma prática docente fragmentada, que pode conter na expressão “sem posicionamento” um discurso implícito de fragilidades pedagógicas.

Hipoteticamente, se no processo ensino-aprendizagem o discurso implícito se efetivar, então a formação integral do aluno, em perspectivas, ficará comprometida em decorrência da ausência dos pressupostos da formação integral na prática do professor. As falas dos **Participantes 4 e 5**, potencializam a hipótese levantada, quando perguntado pelas implicações das suas percepções sobre a proposta de formação integral do Ensino Médio Integrado:

**Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes (Participante 4). Maior planejamento e dedicação (Participante 5).**

Se configurada a fragmentação na praxis do professor, então é preciso providências, como por exemplo, um plano de formação inicial e continuado, que contemple as seguintes diretrizes:

- a) discussão e apropriação dos pressupostos da formação integral e seus desdobramentos no cotidiano e na formação ético-política e profissional do aluno;
- b) apreensão e desenvolvimento de práticas didático-metodológicas de planejamento de ensino, de caráter interdisciplinar, no processo ensino-aprendizagem, visando à superação da fragmentação curricular;
- c) construção de recursos didáticos, a partir de situações reais e simuladas, buscando a integração entre teoria e prática, favorecendo assim, o desenvolvimento crítico, o despertar ativo-criativo que garante autonomia pessoal e interpessoal, pressupostos da cidadania e da competência profissional; e
- d) construção do projeto político-pedagógico da escola, normatizando de forma democrática, as ações no contorno da formação inicial e continuada dos professores, concretizando no seio da escola, a cultura da formação integral.

Nesse sentido, Teodoro (2007) destaca que o professor precisa contextualizar sua prática, numa perspectiva mais abrangente (integral), com as decisões/ações político-educacionais no âmbito jurídico-estatal, ou seja, articular as intervenções da aprendizagem com as políticas públicas, com a vida produtiva, com o papel da ciência e da cultura numa sociedade complexa.

A “atitude” do professor procurando desvelar a complexidade das relações sociais, ao problematizar os eixos da concepção de formação integral, de forma contextualizada, implica acreditar que a escola é o espectro onde nascem as políticas públicas educacionais, e para onde elas devem voltar como matéria-prima, objeto de discussão e insumo à re(criação) de novas formas de interação social.

4.4.2 – Práticas docentes que podem contribuir à efetivação da proposta de formação integral no âmbito da escola.

Os entrevistados apontaram algumas sugestões como contribuição à efetivação da proposta de formação integral no âmbito da escola.

Nessa perspectiva, a percepção de articulação dos saberes reais e formais, como forma prática de interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento, foi manifestada por 88,3% dos entrevistados com a posição “concordo” e “concordo totalmente”, conforme tabela abaixo:

**Tabela 10:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao item: eu procuro articular, os saberes - reais e formais, buscando envolver os conhecimentos das disciplinas com as diversas áreas do conhecimento, no ano de 2008.

| Percepção           | Quantidade | Percentual |
|---------------------|------------|------------|
| Discordo            | 4          | 6,7        |
| Discordo totalmente | 1          | 1,7        |
| Sem posicionamento  | 2          | 3,3        |
| Concordo            | 29         | 48,3       |
| Concordo totalmente | 24         | 40,0       |
| Total               | 60         | 100,0      |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

Apesar de perceber conscientemente a importância de articular os saberes reais e formais numa pedagogia de integração, o que pode ser evidenciado na fala do **Participante 3**, quando perguntado pelas práticas para realizar a proposta de formação integral no Ensino Médio Integrado: “Cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal”. Ainda assim, o professor tem dificuldades de implementar uma prática interdisciplinar no dia-a-dia da sala de aula, conforme a fala do **Participante 2**, quando perguntado pelas práticas para realizar a proposta de formação integral no Ensino Médio Integrado: “**Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso**”. Essas constatações reforçam a hipótese levantada sobre a possível fragmentação na formação do docente; discussão empreendida a partir da tabela 9 (percepção “sem posicionamento” 18,3%), além de fortalecerem a suspeita recorrente de que o professor não faz interdisciplinaridade em decorrência de não dominar os fundamentos teóricos que embasam a concepção de formação integral.

Diante desse desafio, o professor precisa (re)visitar suas práticas diárias, (re)ver seus métodos e decidir por uma postura pedagógica mais investigativa, no sentido de apreender os saberes se apropriando deles, fazendo relações entre eles. Assim, deve articular de forma integrada, os conhecimentos gerais (culturais) com os fundamentos científico-tecnológicos, situando aqueles conhecimentos aos seus respectivos fundamentos, dentro de uma proposta de aprendizagem significativa, de caráter prático, visando à construção do saber em sua totalidade.

Para isso, o professor precisa estimular a capacidade de abstração dos alunos, para fazerem um movimento de compreensão à totalidade, a partir da “reflexão” dialética entre fatos e atos. A fala do **Participante 5**, anuncia implicitamente essa necessidade, quando perguntado pelas práticas para realizar a proposta de formação integral no Ensino Médio Integrado: **“Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade”**.

Isto só é possível quando analisamos as “relações” como processos humanos (relações de todas as ordens; poder, saber, interesses), e como essas relações interferem nas esferas política, econômica e sócio-cultural.

Isabel Brasil, professora-pesquisadora da Fiocruz, aposta no papel positivo da ciência integrada ao processo de formação escolar, como uma forma de superação da dualidade, pois quando o professor consegue contextualizar os diversos saberes, acaba estimulando a curiosidade do aluno, o “estado” questionador, a dúvida e, conseqüentemente, a vontade de saber mais.

Ao estimular o aluno a conhecer o “novo”, o “desconhecido”, o professor desperta naquele o olhar crítico, a atitude para “desvelar” o real-aparente e, dessa forma, incentiva-o a busca de maneiras sistematizadas de comparar os fenômenos e as relações sociais, em busca da realidade concreta (histórico-dialética).

Machado (1989, p. 11) vê nos princípios da ciência uma forma pedagógica de “tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento científico-tecnológico”.

A ação pedagógica que se espera do professor, no âmbito da cultura, é de sujeito ativo, protagonista, que por meio da crítica sistematizada fomenta um processo de apropriação da realidade pelos alunos. Para Almeida (2005) o professor deve trabalhar com as questões da cultura, utilizando-as como canais interativos à compreensão da realidade local e global.

Gramsci (1989) atribui a esse processo emancipatório a função de qualificar uma nova moral e, por conseguinte, novas relações sociais. A análise gramsciana da relação hegemonia-intelectual orgânico está diretamente ligada ao papel e a função social do professor, ou seja, o papel de articular o desenvolvimento da cultura contra-hegemônica, visando à criação da identidade social de classe trabalhadora.

Esse processo, segundo o autor (1978a), deve ser capitaneado pela filosofia da práxis, que é capaz de desvelar e superar os subterfúgios das ideologias da classe dominante.

Os entrevistados apontaram também, como forma de superar as lacunas existentes no trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, a busca constante de atualização sobre os saberes e fazeres da escola, participando de



grupos de estudos interdisciplinares, com o apoio do suporte pedagógico e dos gestores. Essa percepção esteve presente nas posições “concordo” e “concordo totalmente” de 66,7% dos entrevistados, como expressam as falas dos **Participantes 2 e 5**, quando perguntados pelas práticas para realizar a proposta de formação integral no Ensino Médio Integrado: **“Reuniões de integralização” (Participante 2)**. **“Capacitação dos professores” (Participante 5)**.

Entretanto, a posição perceptiva “sem posicionamento” qualificou a opção de 21,7% dos entrevistados. O percentual considerável de 21,7% das percepções “sem posicionamento” sugere que se (re)pense as práticas docentes de caráter individualizado, no contexto de uma formação integral, que tem como pressupostos conceptual e pedagógico, a superação da dualidade e a eliminação do trabalho docente fragmentado, no processo de formação para a vida e para a atuação profissional do aluno. Posto desta forma, portanto, a “atitude” pedagógica individualista é prejudicial, se pensada nos contornos da formação integral do aluno; ver tabela abaixo.

**Tabela 11:** Quantidade e percentual de professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao item: eu procuro me manter atualizado (a) participando de grupos de estudos sobre a proposta de formação integral do aluno (a), no ano de 2008.

| Percepção           | Quantidade | Percentual |
|---------------------|------------|------------|
| Discordo totalmente | 3          | 5,0        |
| Discordo            | 4          | 6,7        |
| Sem posicionamento  | 13         | 21,7       |
| Concordo            | 27         | 45,0       |
| Concordo totalmente | 13         | 21,7       |
| Total               | 60         | 100,0      |

**FONTE:** ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

Sendo assim, as práticas individualistas restringem a ação participativa do professor nas discussões e, comprometem a construção pedagógica coletiva, na perspectiva da integração.

Nessas circunstâncias a formação integral do aluno perde a sua essência e a sua razão maior; a constituição de um sujeito de relações, que pensa criticamente e age ético e politicamente sob os parâmetros da convivência democrática. Um sujeito que constrói a sua autonomia política, convivendo com as diferenças (socialmente), porém respeitando a igualdade (humana), pelo viés da solidariedade (ARENDDT, 1972).

Nesse limiar, tenta-se responder a seguinte questão; Como essa concepção se expressa/constitui, na práxis dos professores?

Segundo Freire (1995, p. 5), sob a égide da concepção de formação integral, “só pode ser ‘bom professor’ o cidadão que tenha clareza política e competência científica, que conhece a história do seu país e as raízes autoritárias da sociedade brasileira”. Se considerarmos estes pressupostos formativos para o professor que atua no Ensino Médio Integrado, aquele constituirá sua ação docente a partir de uma “atitude em movimento”, que agregue aos conhecimentos gerais e específicos, novas formas de interpretar o mundo, visando à formação do aluno/trabalhador/cidadão. Esta postura criativo-crítica requer uma estratégia de formação profissional para si, que conjugue três aspectos básicos:

1 – Formação política, no sentido aristotélico (1973), e na concepção de Arendt (1972), que significa repensar o papel da escola, e de forma imbricada, a formação profissional a partir da relação trabalho-Educação, e seus desdobramentos socioeconômicos, políticos e culturais atuais, que estão assentados num sistema de produção excludente, que tem como principais características; as contradições entre as classes e o caráter volátil do capital, agora sem endereço “identificado”. .

2 – Apropriação dos saberes constituídos, o professor precisa dominar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos de sua área de formação, mas, além disso tem que saber situar a escola no seu tempo, procurando refletir sobre o papel da instituição diante das necessidades sociais (PISTRAK, 2000). Em outras palavras, o professor precisa problematizar com seus alunos, no âmago do processo ensino-aprendizagem, as sutilezas nos mais variados processos de dominação, suas nuances (geo-políticas), matizes (étnico-raciais), seus canais ideológicos (que rotulam, excluem), e as formas de alienação que suscitam nos segmentos sociais menos esclarecidos. Faz-se de fundamental importância discutir as formas educativas que ocorrem no interior das relações sociais, incluindo nessas relações, principalmente aquelas construídas nos ambientes da produção (KUENZER, 2001).

Sobre a expressão do trabalho docente, Freire (apud SAUL, 1996 p. 1-2), orienta professores e instituições formadoras;

[...] o processo de formação, sendo social, tem igualmente uma dimensão individual; às vezes uma outra dessas dimensões está mais escondida, menos explícita... a formação tem uma dimensão educativa; ela requer trato ante o conhecimento que se busca. É inviável pensar a formação fora do conhecimento. Os seres humanos são chamados a conhecer, através das experiências de que participam... o que vai sendo conhecido durante a formação envolve

opções políticas das pessoas... ao compreendermos isso nos colocamos questões como: quem forma quem? Quem forma quem para quê?... Forma-se contra o quê ? Forma-se a favor de quê ? ... As pessoas e as instituições formadoras que não respondam essas questões, estão a meu ver, burocratizando demais a prática formadora e reduzindo o conhecimento.

3 – Construção de relações coletivas baseadas nos princípios éticos e democráticos; o sentido etimológico da ética como um,

[...] voltar-se sobre a moral e os valores de um determinado contexto sociohistórico, problematizando a tradição ao colocá-la como construção humana, portanto, passível de modificação pela ação humana (MONTEIRO, 2000, p. 95).

Se a escola é um ambiente democrático de aprendizado civilizado, então o professor deve estar atento para mediar relações sociais, que de uma forma ou de outra, estão imbuídas de “poder” e “liberdade” de ação. Assim, ele tem a tarefa política de contextualizar,

[...] a rapidez das informações, a universalização dos meios de comunicação de massa; rádio, televisão, a consciência dos direitos e a situação de carecimentos contrastada com os privilégios dos segmentos abastados fazem com que a consciência de cidadania se acelere e se preocupe com a efetivação de seus direitos (CURY, 2002, p. 159, com alterações).

Dessa forma, ele precisa estabelecer parâmetros éticos (respeito, senso de justiça, atitude altruísta), buscando o equilíbrio nas decisões pedagógicas. Por outro lado, precisa de compreensão sócio-histórica para se fazer compreender sobre a complexidade das relações sociais, que aumenta em decorrência da ganância do desenvolvimento das forças produtivas (FERREIRA, 1993). Esse desafio requer uma concepção de formação integral, que não abre mão da formação política, porque precisa desafiar uma “sociedade extremamente desigual e heterogênea, como a brasileira” (HÖFLING, 2001, p. 40). Portanto, segundo a autora,

a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada” (idem).

Nessa perspectiva, as relações éticas que o professor estabelece com seus pares, com seus alunos e outros sujeitos na convivência social, devem ser gestadas no limiar dos princípios democráticos, que se pautam pelo respeito à liberdade alheia, nos limites da sua própria liberdade.

## CONCLUSÕES

Neste capítulo sintetizamos os achados da pesquisa, apresentando ainda algumas recomendações no que concerne à realização de novos estudos sobre a temática.

O estudo investigou a concepção e a prática do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, a partir da percepção do professor que atua na modalidade, por meio da utilização da Técnica de Grupo Nominal, questionário e análise de conteúdo. Com relação ao tema, além da percepção do professor, foi possível identificar as suas percepções sobre a concepção de formação integral, e as implicações da adoção dessa concepção em suas práticas docentes.

De modo geral os instrumentos utilizados na pesquisa apontaram para algumas questões recorrentes em pesquisas anteriores sobre a temática, como; a dualidade nas práticas docentes, a fragmentação entre conhecimentos gerais e específicos na formação média, além da antológica discussão sobre a falta de identidade da educação média, em decorrência das contingentes opções político-econômicas na história da educação brasileira.

Frente a esses desafios optou-se pelas seguintes categorias de análise: o perfil do professor no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas; a percepção do professor sobre a Concepção de Formação Integral; as implicações da adoção dessa concepção na prática docente; e as práticas docentes que podem contribuir à efetivação da proposta de formação integral, no âmbito da escola.

Na trajetória da implantação do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas e, diante dos objetivos propostos, a pesquisa atingiu os resultados abaixo elencados:

O perfil do professor da modalidade na instituição tem as seguintes características, a grande maioria tem vínculo efetivo, ainda que a modalidade tenha sido implantada através de uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO.). Nesse sentido o quadro efetivo é decisivo no processo de implementação da modalidade integrada, além de potencializar a continuidade da proposta de integração. Mas, para isso, o Estado brasileiro precisa se fazer presente por meio de políticas públicas perenes, com garantias legais de financiamento, e de formação inicial e continuada de professores (FRIGOTTO, 2005).

A titulação de “especialista” é predominante, o que remete a uma reflexão sobre as políticas implantadas pelo Estado brasileiro, na historicidade da educação brasileira, enviesada pelo caráter político-economicista (CURY, 1982). Quando vinculado titulação e área de conhecimento do professor, constatou-se que a maioria

deles tem formação de graduação na área “Da natureza, matemática e suas tecnologias”. Essa evidência reforça pontos de vistas recorrentes sobre o papel pragmático da educação profissional no Brasil, que em vários momentos da história focalizou na perspectiva tecnicista, uma estratégia de preparação de mão-de-obra “qualificada” para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, Frigotto (1995) ratifica essas análises, ao enfatizar o caráter produtivista da educação profissional, pela dualidade entre formação geral e específica, configurando uma formação seletiva e excludente.

Fonseca (1985) compartilha dessa interpretação, ao desnudar o viés didático-metodológico da educação tecnicista como, uma formação profissional estanque, que visava apenas o mercado de empregos, processada de forma linear, através de conteúdos, metodologias, técnicas, recursos instrucionais, enquanto procedimentos de seleção e de orientação profissional.

O professor especialista da modalidade na ETF Palmas transita com maior mobilidade em todos os níveis e modalidades de ensino, o que abre a hipótese de que quanto menor a titulação, maior o trânsito pelos níveis e modalidades. Tal hipótese requer uma análise mais detalhada (discussão para estudos futuros) sobre os graus de formação (mestrado, doutorado e outros) do professor, e os desdobramentos desse status, no contexto da escola, das relações de poder e de conhecimento, e mais diretamente ainda, no núcleo da aprendizagem, no que concerne a alguns questionamentos, do tipo:

- O professor com maior status de conhecimento acadêmico, deve se ausentar da educação média?
- Se a finalidade da educação média é preparar para o trabalho e a cidadania (BRASIL, LDBEN, 1996, Art. 35, I, II, III e IV), então, na perspectiva da formação integral, não deveria contar expressivamente com a praxis pedagógico-política dos professores mais bem formados (hipoteticamente) na academia, no que tange aos saberes conhecidos e reconhecidos pela sociedade?
- A estratificação exagerada de status acadêmico no âmbito da educação média, não contribui para reforçar a fragmentação entre saberes gerais e específicos, prática educativa tão combatida pela proposta de formação integral?

A maioria dos professores atua a pouco tempo na modalidade integrada (de 0 a 2 anos), na ETF Palmas, o que impõe dois questionamentos importantes à efetivação da modalidade; a) o professor pode ter dificuldades para implementar a concepção de formação integral. Se a resposta for positiva, então, b) a instituição precisa articular um plano de formação inicial e continuada, a partir dos pressupostos da concepção (trabalho, ciência e cultura).

Os dois desafios levantados acima, remetem uma questão central: O Estado está cumprindo com a sua função de gestor público, ao implementar as políticas públicas?

No caso específico da ETF Palmas, o desenho do perfil do professor identifica um descompasso entre a concepção da política de formação integral e a prática efetiva do professor que atua na modalidade integrada. A situação pode ser exemplificada com a fala de um sujeito-participante da técnica de grupo nominal (docente na modalidade); um dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo, quando perguntado sobre a sua percepção a respeito da Concepção de Formação Integral; interveio: **“O que é Formação Integral?” (Participante 1)**.

Na confluência dessa questão, o que temos no cenário do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, é o desafio de uma mudança paradigmática; se a proposta de integração é para superar a dicotomia entre teoria e prática, no âmbito da aprendizagem, então, torna-se evidente a estruturação de um plano de formação inicial e continuada aos professores, nos contornos da concepção de formação integral.

Ao confrontar o perfil do professor que atua no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, com a sua percepção sobre a concepção de formação integral, identificou-se um alinhamento consensual sobre a compreensão ampliada dos saberes da escola, do cotidiano e da vida socioeconômica; como pré-requisito à formação integral do aluno. Entretanto, na prática efetiva, em geral, os professores continuam realizando suas atividades pedagógicas (planejamento, estudos e pesquisas), de forma individualizada, problematizando os conteúdos quase sempre no viés da disciplina lecionada, com tímida interação com o cotidiano dos alunos, e com outras dimensões da realidade socioeconômica, política e ético-cultural.

Nessas circunstâncias, entende-se que o trabalho interdisciplinar pode contribuir significativamente, desde que consubstanciado num planejamento inter-áreas, o que pode favorecer a integração dos conhecimentos científico-tecnológicos e seus desdobramentos no cotidiano dos alunos, e nas relações sociais que envolvem saber, poder e posse material.

Santos (2006) enfatiza a importância da cooperação entre as disciplinas e/ou áreas de conhecimento, sempre com o objetivo de incrementar novas práticas docentes, o que gera o enriquecimento a toda equipe de professores.

Santomé (1998) destaca o caráter pedagógico da concepção de formação integral no currículo integrado, pois considera que o trabalho interdisciplinar redimensiona a visão de mundo do professor, quando ele se apropria de saberes de outras áreas. Assim, o professor consegue re(fazer) a concretude da totalidade

(KOSIK, 1976), dos saberes representados pelos fenômenos e/ou relações, de forma contextualizada a partir de uma análise mais apurada da realidade, que vai além das aparências.

Esse movimento dialético repercute na formação política do aluno, concebido por natureza um ser eminentemente político (ARISTÓTELES, 1973), o que potencializa parâmetros concretos à constituição natural de sujeito ético-social. Essas duas condições essenciais justificam a implantação da modalidade integrada, no nível médio, na perspectiva da cidadania e da vida produtiva no mundo do trabalho (MANFREDI, 2002; FRIGOTTO, 1995).

Nessa perspectiva, Apple (2006, p. 46), ao analisar a dimensão metodológica do currículo integrado, destaca e valoriza a ação mediadora do professor, como elemento essencial à aprendizagem – “a mediação deve perpassar as questões éticas, econômicas e políticas, de forma ‘situada’”.

A convergência perceptiva positiva, entre os professores do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, ratifica a fundamentação teórica empreendida por diversos autores, sobre a importância da concepção de formação integral, como pressuposto fundamental à formação do aluno/trabalhador/cidadão no âmbito da educação média.

Ao ampliar a discussão sobre a percepção do professor a respeito da concepção de formação integral para o campo das políticas públicas, pretendeu-se aproximar os instrumentos político-legais (as políticas) do Estado, dos sujeitos (professores, gestores e técnicos) da educação, que articulam (ou não) as orientações daquelas, na esfera da aprendizagem.

Esse desafio está na base das discussões sobre a consolidação da proposta de formação integral, como uma política de Estado, conforme o entendimento de Höfling (2001); que segundo a autora as políticas públicas educacionais precisam dialogar diretamente com os seus principais articuladores – professores, gestores e técnicos, no âmbito da escola.

Ricardo (2005) entende que a sintonia entre o conteúdo das políticas e a prática efetiva dos professores tem que partir do mesmo referencial; as estruturas escolares como centro irradiador e dispersor das políticas. Nesse sentido, os professores precisam apropriar-se das questões escolares e, a partir disso, tentar ressignificar a realidade, através de novos processos educativos que perpassem as relações sociais de poder, e suas contradições hegemônicas, enviesadas no âmago do sistema produtivo capitalista.

Segundo Pretto e Pinto (2006) ressignificar as relações sociais de poder, pela dimensão da atividade trabalho, exige mudanças paradigmáticas nas premissas

básicas do projeto político-pedagógico. Assim, é preciso incrementar novas “formas de educação”, buscando novas perspectivas éticas e solidárias à convivência humana.

As percepções dos professores sobre a formação integral do aluno, no contexto do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, apontam para o desenvolvimento crítico e à contextualização entre saberes gerais e específicos, entretanto, as implicações dessas percepções na prática, revelam-se divididas entre uma formação docente fragmentada, por não ter sido contemplada pelos princípios da concepção de formação integral, e por outro lado, pela falta de domínio nos referências teórico-conceituais da formação integral.

Diante esse dilema, Ruth Benedict (1972) orienta que o professor precisa perceber e estimular a convicção de pertencimento cultural do aluno no processo da aprendizagem. O aluno precisa compreender pela mediação do professor, que as relações estabelecidas culturalmente, são resultantes dos embates sociais que acontecem no núcleo duro do sistema de produção capitalista.

Por isso, Almeida (2005) atribui à escola grande parte da tarefa de fomentar a capacidade crítica do aluno, e delega ao professor o papel de articulador da consciência crítica do aluno, quando aquele contextualiza pedagogicamente a compreensão deste, a partir da análise das relações entre saberes e condição social do sujeito, num processo social global, desvelando as sutilezas e os subterrâneos da ideologia dominante.

Dessa forma, é preciso ultrapassar o nível da percepção sobre os fundamentos da formação integral, e buscar condições pedagógicas efetivas à implantação da proposta no dia-a-dia da escola, a partir de um plano de formação inicial e continuado, que contemple as seguintes diretrizes:

- a) discussão e apropriação dos pressupostos da formação integral e seus desdobramentos no cotidiano e na formação ético-política e profissional do aluno;
- b) apreensão e desenvolvimento de práticas didático-metodológicas de planejamento de ensino, de caráter interdisciplinar, no processo ensino-aprendizagem, visando à superação da fragmentação curricular;
- c) construção de recursos didáticos, a partir de situações reais e simuladas, buscando a integração entre teoria e prática, favorecendo assim, o desenvolvimento crítico, o despertar ativo-criativo que garante autonomia pessoal e interpessoal, pressupostos da cidadania e da competência profissional; e
- d) construção do projeto político-pedagógico da escola, normatizando de forma democrática, as ações no contorno da formação inicial e continuada dos professores, concretizando no seio da escola, a cultura da formação integral.



Nesse sentido, Teodoro (2007) destaca que o professor precisa contextualizar sua prática, numa perspectiva mais abrangente (integral), com as decisões/ações político-educacionais no âmbito jurídico-estatal, ou seja, articular as intervenções da aprendizagem com as políticas públicas, com a vida produtiva, com o papel da ciência e da cultura numa sociedade complexa.

Nessa conjuntura algumas práticas docentes podem contribuir, de forma efetiva, à consolidação do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, conforme sugerem alguns estudiosos da modalidade integrada.

Segundo Isabel Brasil, professora-pesquisadora da Fiocruz, a ciência tem papel fundamental no processo de integração, pois o seu método pode contribuir na superação da dualidade, pois quando o professor consegue contextualizar os diversos saberes, acaba estimulando a curiosidade do aluno, o “estado” questionador, a dúvida e, conseqüentemente, a vontade de saber mais. Ao fazer isso de forma metodológica, o professor desperta naquele o olhar crítico, a atitude para “desvelar” o real-aparente e, dessa forma, incentiva-o a buscar maneiras sistematizadas de comparar os fenômenos e as relações sociais, em busca da realidade concreta (histórico-dialética).

Machado (1989, p. 11) compartilha desse entendimento, pois vê nos princípios da ciência uma forma pedagógica de “tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento científico-tecnológico”.

Para Almeida (2005) o professor deve trabalhar com as questões da cultura, utilizando-as como canais interativos à compreensão da realidade local e global.

Gramsci (1989) atribui a esse processo emancipatório a função de qualificar uma nova moral e, por conseguinte, novas relações sociais. A análise gramsciana da relação hegemonia-intelectual orgânico está diretamente ligada ao papel e a função social do professor, ou seja, o papel de articular o desenvolvimento da cultura contra-hegemônica, visando à criação da identidade social de classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, Freire (1995, p. 5), orienta: “só pode ser ‘bom professor’ o cidadão que tenha clareza política e competência científica, que conhece a história do seu país e as raízes autoritárias da sociedade brasileira”.

## **RECOMENDAÇÕES**

Diante da problemática discutida, trazemos algumas recomendações no sentido de contribuir com os estudos futuros sobre o Ensino Médio Integrado, numa perspectiva mais alargada de política pública;

5.1.1 - Necessidade de uma política de formação inicial e continuada de professores, no âmbito do Estado (política direcionada) e na estrutura das escolas, visando à cultura da integração, a partir dos eixos norteadores; Trabalho, Ciência e Cultura.

5.1.2 - Focalizar a percepção do professor sobre a concepção de formação integral, almejando constituir um outro paradigma perceptivo, pois o atual está permeado pela seguinte dualidade; na teoria percebem a importância da concepção, mas na prática, em geral, o trabalho docente está ancorado em práticas disciplinares, fragmentadas e individualizadas, que restringem a formação política e a constituição de novas habilidades e competências intelectuais e sociais (profissionais).

5.1.3 - Conceber a formação política e ético-social como os pressupostos filosóficos substanciais da formação integral no nível médio.

No recorte do nosso campo de pesquisa - a ETF Palmas, apresentamos aos professores e gestores em geral, algumas sugestões no âmbito da formação docente, estas que perpassam questões políticas, pedagógico-epistemológicas e ético-culturais.

Nesse sentido, subsidiado pelos aportes teóricos aqui discutidos, entende-se que o professor que atua no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas precisa criar uma estratégia de formação que conjugue três aspectos básicos:

a) Formação política, no sentido aristotélico (1973), e na concepção de Arendt (1972), que significa repensar o papel da escola, e de forma imbricada, a formação profissional a partir da relação Trabalho-Educação, e seus desdobramentos socioeconômicos, políticos e culturais atuais, que estão assentados num sistema de produção excludente, que tem como principais características; as contradições entre as classes e o caráter volátil do capital, agora sem endereço "identificado". .

b) Apropriar-se dos saberes instituídos e socialmente reconhecidos, o professor precisa dominar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos de sua área de formação, mas, além disso tem que saber situar a escola no seu tempo, procurando refletir sobre o papel da instituição diante das necessidades sociais (PISTRAK, 2000, KUENZER, 2001). Nesse sentido Freire (apud SAUL, 1996), sugere que o professor responda para si próprio as seguintes perguntas: Quem forma quem? Quem forma quem para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê?

c) Construção de relações coletivas baseadas nos princípios éticos e democráticos. Tendo a Ética como [...] voltar-se sobre a moral e os valores de um determinado contexto sócio-histórico [...] como construção humana, portanto, passível de modificação pela ação humana (MONTEIRO, 2000, p. 95).

Se a escola é um ambiente democrático de aprendizado civilizado, então o professor deve estar atento para mediar relações sociais, que de uma forma ou de outra, estão imbuídas de “poder” e “liberdade” de ação.

Nessa perspectiva, as relações éticas que o professor estabelece com seus pares, com seus alunos e outros sujeitos na convivência social, devem ser gestadas no limiar dos princípios democráticos, que se pautam pelo respeito à liberdade alheia, nos limites da sua própria liberdade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R.S. **Pierre Bordieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”**. *INTER-AÇÃO*. Revista da Faculdade de Educação, Editora da UFG, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 9 a 37.

ANTUNES, Ricardo (2001). **Reestruturação capitalista e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal**. In: DOURADO, Luiz & PARO, Vítor (Org). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, p. 13 a 27.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Relógio D'água Editores. Lisboa, 2001

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva. 1972

ARISTÓTELES. **A política**. Coleção Os Pensadores, Nova Cultural, 1973.

ARROYO, Miguel. **TRABALHO E CONHECIMENTO: Dilemas na Educação do Trabalhador**. Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1987.

ARRUDA, Marcos. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral**. In: GOMES, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento do trabalhador. São Paulo: Cortez/Associados, 1989, p. 93

AZEVEDO, Eliane. **RAÇA: conceito e preconceito**. 2. ed. Ática. Série Princípios. São Paulo, 1990.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. Perspectiva. São Paulo, 1972.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: Classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: livros técnicos e científicos, 1987. P P. 49-60

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**. São Paulo, Editora Paz e Terra. 1995. cap. 2e 3

BRANDÃO, Marisa. **Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, set./dez. 1999: 17-29.

BRASIL. Constituição, 1988.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec> Acesso 29.02.2008 (Coordenação editorial, Dante

Henrique Moura; Texto, Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos).

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988 (Do Sr. Octávio Elísio, in *Diário do Congresso Nacional*, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp.

CAMPOS, José Ruy Veloso. **Evolução da Educação Profissional em Hotelaria no Brasil: o caso SENAC de São Paulo como referência na área**, A. Dissertação de mestrado – USP, 2001

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações** [ tradução Dagmar M. L. Zibas]. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 13)

CARVALHO, Olgamir F. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas** – 11.ed., ver. . – São Paulo: Cortes, 2006.

CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A Educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís. et.al. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. PUC/SP (org) Campinas: Autores Associados, 2005.

CORRÊA, V. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

CURY, C.R.J. **A profissionalização ensino na Lei 5.692/71**. Brasília: INEP, 1982.

\_\_\_\_\_. Políticas da educação: um convire. Capítulo 7 In: Semeraro, Giovanni, e Fávero, Osmar (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ., Editora Vozes, 2002.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo, Cortez, 2004.

DECRETO 5154/04 - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**, e dá outras providências.

DOWBOR, Ladislau. **A Reprodução Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. Rio de Janeiro. Bertand Brasil, 2005. cap. IX Barbárie e Civilização.

FAVERO, Osmar. SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ. 2002.

FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1993.

FONSECA, Martha A. **O compromisso social da formação profissional**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, jan./abr. 1985: 5-16

FONSECA, Marcus V. **Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica**. www. revista brasileira de história da educação nº4 jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. 2000a). **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil**. São Paulo: ANPED; Ação Educativa (Relatório de Pesquisa).2000a.

\_\_\_\_\_. (2000b). **Concepções e prática em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**.Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 2000b.

\_\_\_\_\_. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF.2002

FRANCO, K. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Ponto, 2003.

FREIRE, Paulo. **Crítico Radical e Otimista**. Presença Pedagógica, Ed. Dimensão, Ano I, n. 01, jan./ fev. de 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Gaudêncio. **Trabalho, Consciência e a Educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos**. In: GOMES, C. M.: FRIGOTTO, G. ARRUDA, M. NOSELLA, P. (org.): Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria. **A formação do “cidadão produtivo”. Da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 90 à política de fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens**. Projeto de Pesquisa. Niterói: UFF, 2001

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 92.

GEERTZ, Clifford. **A transição para a humanidade**, In O papel da Cultura nas Ciências sociais. Porto Alegre: Editorial Vil, 1980.

\_\_\_\_\_.**Introdução ao estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978a

\_\_\_\_\_.**Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, Ged. **Formar para o mercado ou para a autonomia?** São Paulo: Papyrus, p. 40, 2006.

HÖFLING, Eloísa de Mattos (2001). **Estado e políticas (públicas) sociais.** In: Políticas públicas e educação. Cadernos CEDES. Campinas: CEDES, n. 55, p. 30 a 41.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto;** tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, \*Acácia. GRABOWSK, \*\*Gabriel. **A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção** (texto). \*Doutora em Educação, Professora Titular do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. \*\*Doutorando em Educação na UFRGS, Professor do Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, e do Instituto Metodista de Porto.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito.** Revista Educ. Soc. vol.21 n.70 Campinas Apr. 2000 – site: <http://www2.scielo.org/php> – acesso 28/11/2007, 10h.

\_\_\_\_\_. **ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL:** as políticas do Estado neoliberal. – 3.ed.- São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63).

LARAIA, Roque de Barros. **CULTURA: Um Conceito Antropológico.** Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1996.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa.** Terceiro volume. Lisboa: Livros Horizonte: 1995.

MACHADO, Lucília. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** Cortez Editora/Autores associados: São Paulo, 1989

MAGALHÃES, Justino (1996). “Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime”. *Educação Sociedades & Culturas*, Porto Alegre, n. 5. Edições Afrontamento.

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

MARKERT, Werner. **Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (coleção educação contemporânea)

MARX, K. **O Capital: crítica de economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. **Salário, preço e lucro.** In: CIVITA, V. (Ed.) Os pensadores: Karl Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p.63-105.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni... {et al.}. – 4. ed. - São Paulo – Nova Cultural, 1987-1988 (Os Pensadores).

MONTEIRO, Maria Neusa. **Filosofada educação no ensino médio em Belém.** Belém: E.F.S., 2000.

NÓVOA, A. *Jornal do Brasil*, Caderno “**Empregos e Educação para o Trabalho**”, 13/6/1999, p. 2.

OLIVEIRA, R. **A (Des)qualificação da educação profissional brasileira.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 96 p.

\_\_\_\_\_. **Empregabilidade.** In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Estação de Trabalho Observatório de Técnicos em Saúde. (Org.). *Dicionário da educação profissional em saúde.* 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, v. , p. 141-146.

PARDAL, Luís; VENTURA Alexandre; DIAS, Carlos. *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual/ Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2005 – (Coleção educação contemporânea).*

PIMENTA, Selma. G. **Formar para o mercado ou para a autonomia?** São Paulo: Papyrus, p.69, 2006.

PISTRAK. **FUNDAMENTOS DA ESCOLA DO TRABALHO.** 1 ed. – Expressão popular. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo, 2000.

PRETTO, N. L. ; PINTO, Claudio da Costa . **Tecnologias e Novas Educações.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 19-30, 2006.

PRIEB, Sérgio. **A tese do fim da centralidade do trabalho: mitos e realidades.** Artigo acadêmico. *Economia e desenvolvimento*, no. 12, novembro/2000.

ROCHA, Ana Marilis G. **Escola e trabalho: análise da percepção dos professores sobre as implicações das mudanças do mundo do trabalho na prática docente.** Brasília: UnB, 2006.

RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho./ Secretaria de Educação Média e Tecnológica.* – In: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. (org.): – Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RICARDO, Elio C. **COMPETÊNCIAS, INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO: Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade de Santa Catarina (UFSC), 2005, p. 9/10.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente** São Paulo: Studio Nobel, 1993.



SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Gilberto L. **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental**. Brasília: UnB, 2005.

SANTOS, Helena E. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SAUL, Ana M. **A formação do Educador e os saberes que determinam**. PUC/SP, 1996. (Mimeo.).

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. \_\_\_\_\_. Sobre a Concepção de Politécnica. R. J.: Fiocruz, 1989.

SOUZA, Laura de Mello e (1997). “**Conclusão**”. In: *História da vida privada: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras.

TEODORO, Elinilze Guedes. **Especialização em educação: PROEJA**. Módulo A educação profissional como política pública. MEC-SETEC-CEFET-Pará/ETF – Palmas – Tocantins, 2007/1.

TREIN, Eunice e CIAVATT, Maria. **O percurso teórico e empírico do TG Trabalho e Educação: uma análise para debate**. Revista Brasileira da Educação, Rio de Janeiro. ANPED, n. 24, set./dez. 2004: 140-164

YOUNG, William P. **A cabana** [tradução de Alves Calado]. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

ZIBAS, Dagmar M.L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990; o parto da montanha e as novas perspectivas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, abr., 2005.

## Consulta Internet – sites

<http://www.etfto.gov.br/PPI> (com alterações) - acesso 06/11/2008, 15h

<http://blogdoespanto.blogspot.com> - acesso 13/11/2008, 14h

<http://www.faced.ufba.br> - acesso 10/12/2008, 21h

<http://www.labsocial.com.br> - acesso 13/12/2008, 11h

<http://pt.wikipedia.org/wiki> - acesso 26/02/2009, 10h

<http://www.aben-df.com.br/christofaro> - acesso 05/03/2009, 13h

## APÊNDICE A – APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL

Dia 12/06/2008

Local: Escola Técnica Federal de Palmas – sala de reunião I

Horário: 9 às 11h

Participantes sentados à mesa, respectivamente da esquerda à direita: 05 (cinco) professores; 1-Jaime (matemática-SEDUC-TO.), 2 - Bruno (informática-ETF), 3- Lilissanne (informática-ETF), 4 - Marilza (química-ETF) e 5 - Mônica (português-SEDUC-TO.).

Organização material da pesquisa: todo material foi previamente sistematizado em tarjetas (questões nominais) e as fichas de respostas, além de papel flip chart para o processamento dos trabalhos. A dinâmica foi a seguinte; a cada questão nominal distribuída e apresentada, a técnica era processada, e as tarjetas com as respostas dos participantes eram adesivas no papel flip chart correspondente a cada questão nominal, que estava fixada na parede da sala.

A técnica - passo a passo:

### Questões Nominais

- ✓ 1 – Qual a sua percepção sobre a proposta de formação integral?
- ✓ 2 – Quais as implicações dessas percepções na sua prática docente?
- ✓ 3 – Que práticas desenvolver para realizar essa proposta de formação integral?
- ✓ Recepção dos participantes
  - Exposição do objetivo do encontro
  - Explicação da metodologia dos trabalhos
  - Esclarecimento sobre a seriedade da pesquisa, assegurando aos participantes o cuidado ético sobre as fontes das informações, ou seja, o zelo pela privacidade dos mesmos.
  - Coleta por escrito, de alguns dados pessoais e funcionais dos participantes.
- ✓ Distribuição e apresentação da 1ª questão nominal: **QUAL A SUA PERCEPÇÃO SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL?**<sup>1</sup>

1 - Quando da distribuição e apresentação da 1ª questão nominal, um participante (1) perguntou o que era a “formação integral”, mediador da TGN (mestrando) explicitou de forma sintética a concepção de formação integral.

- Respostas (geração e exposição das idéias):

- **Participante 1:** “*ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer*”.

- **Participante 3:** “*áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada*”.

- **Participante 4:** “*trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação*”.

- **Participante 5:** *“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho”.*

- **Participante 1:** *“alunos indecisos quanto ao curso (vocação). Devia ter uma idade mínima!”.*

- **Participante 5:** *“A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso”.*

- **Participante 2:** *“importante para a formação pessoal, porém as outras modalidades não podem deixar de existir. Importante para a formação profissional, mas o tempo pode ser favorável ou não de forma integrada”.*

▪ Seleção das 05 (cinco) idéias principais, por participantes (a descrição abaixo obedeceu ao critério da “agilidade” de cada respondente):

### **1ª seleção:**

- *“A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso”.*
- *“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho”.*
- *“áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada”.*
- *“trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação”.*
- *“ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer”.*

### **2ª seleção:**

- *“áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada”.*
- *“trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação”.*
- *“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho”.*
- *“A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso”.*
- *“importante para a formação pessoal, porém as outras modalidades não podem deixar de existir. Importante para a formação profissional, mas o tempo pode ser favorável ou não de forma integrada”.*

### **3ª seleção:**

- *“trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação”.*
- *“áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada”.*

- *“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho”.*
- *“ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer”.*
- *“importante para a formação pessoal, porém as outras modalidades não podem deixar de existir. Importante para a formação profissional, mas o tempo pode ser favorável ou não de forma integrada”.*

#### **4ª seleção:**

- *“ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer”.*
- *“áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada”.*
- *“trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação”.*
- *“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho”.*
- *“A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso”.*

#### **5ª seleção:**

- *“áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada”.*
- *“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho”.*
- *“trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação”.*
- *“A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso”.*
- *“importante para a formação pessoal, porém as outras modalidades não podem deixar de existir. Importante para a formação profissional, mas o tempo pode ser favorável ou não de forma integrada”.*

- Eleição das 05 (cinco) idéias prioritárias, por participante, pelo critério de relevância decrescente, parâmetros entre 05 e 01, respectivamente máximo e mínimo (disposição abaixo obedeceu apenas “agilidade” de cada respondente, ao fazer sua eleição):

#### **1ª Eleição:**

- *“trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o*

*cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação” – (3ª / 5 pontos).*

- *“ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer” – (1ª / 4 pontos).*
- *“áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada” – (2ª / 3 pontos).*
- *“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho” – (4ª / 2 pontos).*
- *“A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso” – (6ª / 1 ponto).*

## **2ª Eleição:**

- *“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho” – (4ª / 5 pontos).*
- *“áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada” – (2ª / 4 pontos).*
- *“trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação” – (3ª / 3 pontos).*
- *“importante para a formação pessoal, porém as outras modalidades não podem deixar de existir. Importante para a formação profissional, mas o tempo pode ser favorável ou não de forma integrada” – (7ª / 2 pontos).*
- *“A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso” – (6ª / 1 ponto).*

## **3ª Eleição:**

- *“trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação” – (3ª / 5 pontos).*
- *“áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada” – (2ª / 4 pontos).*
- *“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho” – (4ª / 3 pontos).*
- *“ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer” – (1ª / 2 pontos).*
- *“importante para a formação pessoal, porém as outras modalidades não podem deixar de existir. Importante para a formação profissional, mas o tempo pode ser favorável ou não de forma integrada” – (7ª / 1 ponto).*

## **4ª Eleição:**

- *“áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada” – (2ª / 5 pontos).*
- *“eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho” – (4ª / 4 pontos).*
- *“trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos*

saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação” – (3ª / 3 pontos).

- “A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso” – (6ª / 2 pontos).
- “importante para a formação pessoal, porém as outras modalidades não podem deixar de existir. Importante para a formação profissional, mas o tempo pode ser favorável ou não de forma integrada” – (7ª / 1 ponto).

### 5ª Eleição:

- “A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso” – (6ª / 5 pontos).
  - “trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação” – (3ª / 4 pontos).
  - “áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada” – (2ª / 3 pontos).
  - “eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho” – (4ª / 2 pontos).
  - “ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer” – (1ª / 1 ponto).
- Apuração da escolha do grupo, através da ordenação matemática decrescente dos votos (parâmetros entre 05 e 01, respectivamente máximo e mínimo).

Respostas com ordenamento matemática total:

1 - “ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer”.

➤ Ordenamento matemático: 4+2+1 = **07 pontos**

2 - “áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada”.

➤ Ordenamento matemático: 3+4+4+5+3 = **19 pontos**

3 - “trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação”.

➤ Ordenamento matemático: 5+3+5+3+4 = **20 pontos**

4 - “eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho”.

➤ Ordenamento matemático: 2+5+3+4+2 = **16 pontos**

5 - “alunos indecisos quanto ao curso (vocação). Devia ter uma idade mínima!”.

➤ Ordenamento matemático: **sem votação!**

6 - “A imaturidade *“atrapalha”* na escolha do curso”.

➤ Ordenamento matemático:  $1+1+2+5 = 09$  pontos

7 - “*importante para a formação pessoal, porém as outras modalidades não podem deixar de existir. Importante para a formação profissional, mas o tempo pode ser favorável ou não de forma integrada*”.

➤ Ordenamento matemático:  $2+1+1 = 04$  pontos

▪ **Respostas com prioridade decrescente de 05 a 01 de pontuação:**

**Prioridade 05:** “*trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação*”.

**Prioridade 04:** “*áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada*”.

**Prioridade 03:** “*eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho*”.

**Prioridade 02:** “*A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso*”.

**Prioridade 01:** “*ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer*”.

✓ Distribuição e apresentação da 2ª questão nominal: **QUAIS AS IMPLICAÇÕES DESSAS PERCEPÇÕES NA SUA PRÁTICA DOCENTE?**

▪ Respostas (geração e exposição das idéias):

- **Participante 2:** “*dificuldades de fazer compreender a aplicação do conteúdo no dia-a-dia*”.

- **Participante 5:** “*Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional, além, é claro, da formação de um cidadão*”.

- **Participante 1:** “*A imaturidade realmente não permite visualizar a grande importância desta modalidade de ensino*”.

- **Participante 4:** “*Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive*”.

- **Participante 3:** “*Maior planejamento e dedicação*”.

- **Participante 3:** “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno”.

- **Participante 4:** *“Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes”.*

▪ Seleção das 05 (cinco) idéias principais, por participantes (a descrição abaixo obedeceu ao critério da “agilidade” de cada respondente):

### **1ª seleção:**

- *“Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive”.*
- *“Maior planejamento e dedicação”.*
- *“A imaturidade realmente não permite visualizar a grande importância desta modalidade de ensino”.*
- *“As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno”.*
- *“Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes”.*

### **2ª seleção:**

- *“Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes”.*
- *“Maior planejamento e dedicação”.*
- *“Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional, além, é claro, da formação de um cidadão”.*
- *“Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive”.*
- *“As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno”.*

### **3ª seleção:**

- *“dificuldades de fazer compreender a aplicação do conteúdo no dia-a-dia”.*
- *“Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive”.*
- *“Maior planejamento e dedicação”.*
- *“As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno”.*
- *“Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes”.*



#### 4ª seleção:

- “dificuldades de fazer compreender a aplicação do conteúdo no dia-a-dia”.
- *“Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive”.*
- “Maior planejamento e dedicação”.
- “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno”.
- *“Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes”.*

#### 5ª seleção:

- “dificuldades de fazer compreender a aplicação do conteúdo no dia-a-dia”.
- “Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional, além, é claro, da formação de um cidadão”.
- *“Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive”.*
- “Maior planejamento e dedicação”.
- “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno”.

- Eleição das 05 (cinco) idéias prioritárias, por participante, pelo critério de relevância decrescente, parâmetros entre 05 e 01, respectivamente máximo e mínimo (disposição abaixo obedeceu apenas “agilidade” de cada respondente, ao fazer sua eleição):

#### 1ª Eleição:

- *“Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive” – (4ª / 5 pontos).*
- *“Maior planejamento e dedicação” – (5ª / 4 pontos).*
- *“A imaturidade realmente não permite visualizar a grande importância desta modalidade de ensino” – (3ª / 3 pontos).*
- “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno” – (6ª / 2 pontos).
- *“Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes” – (7ª / 1 ponto).*

### 2ª Eleição:

- “Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional, além, é claro, da formação de um cidadão” – (2ª / **5 pontos**).
- “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno” – (6ª / **4 pontos**).
- “dificuldades de fazer compreender a aplicação do conteúdo no dia-a-dia” – (1ª / **3 pontos**).
- . “Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive” – (4ª / **2 pontos**).
- “Maior planejamento e dedicação” – (5ª / **1 ponto**).

### 3ª Eleição:

- “Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes” – (7ª / **5 pontos**).
- “Maior planejamento e dedicação” – (5ª / **4 pontos**).
- “Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional, além, é claro, da formação de um cidadão” – (2ª / **3 pontos**).
- “Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive” – (4ª / **2 pontos**).
- “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno” – (6ª / **1 ponto**).

### 4ª Eleição:

- “Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes” – (7ª / **5 pontos**).
- “Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive” – (4ª / **4 pontos**).
- “Maior planejamento e dedicação” – (5ª / **3 pontos**).
- “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno” – (6ª / **2 pontos**).
- “dificuldades de fazer compreender a aplicação do conteúdo no dia-a-dia” – (1ª / **1 ponto**).

### 5ª Eleição:

- “Maior planejamento e dedicação” – (5ª / **5 pontos**).
- “Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes” – (7ª / **4 pontos**).
- “Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive” – (4ª / **3 pontos**).

- “dificuldades de fazer compreender a aplicação do conteúdo no dia-a-dia” – 1ª / **2 pontos**).
- “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno” – (6ª / **1 ponto**).

- Apuração da escolha do grupo, através da ordenação matemática decrescente dos votos (parâmetros entre 05 e 01, respectivamente máximo e mínimo).

Respostas com ordenamento matemática total:

- 1 - “dificuldades de fazer compreender a aplicação do conteúdo no dia-a-dia”.  
➤ Ordenamento matemático:  $3+ 1+ 2 =$  **06 pontos**
- 2 - “Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional, além, é claro, da formação de um cidadão”.  
➤ Ordenamento matemático:  $5+ 3 =$  **8 pontos**
- 3 – “A imaturidade realmente não permite visualizar a grande importância desta modalidade de ensino”.  
Ordenamento matemático:  $3 =$  **03 pontos**
- 4 - “Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive”.  
➤ Ordenamento matemático:  $5+ 2+ 2+ 4+ 3 =$  **16 pontos**
- 5 - “Maior planejamento e dedicação”.  
➤ Ordenamento matemático:  $4+1+ 4+ 3+ 5 =$  **17 pontos**
- 6 – “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno”.  
Ordenamento matemático:  $2+4+1+2+1 =$  **10 pontos**
- 7 – “Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes”.  
➤ Ordenamento matemático:  $1+5+5+4 =$  **15 pontos**

- **Respostas com prioridade decrescente de 05 a 01 de pontuação:**

- **Prioridade 05:** “Maior planejamento e dedicação”.

**Prioridade 04:** “Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua

- **Prioridade 03:** “Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes”.

- **Prioridade 02:** “As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno”.
- **Prioridade 01:** “Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional, além, é claro, da formação de um cidadão”.

✓ Distribuição e apresentação da 3ª questão nominal: **QUE PRÁTICAS DESENVOLVER PARA REALIZAR ESSA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL?**<sup>2</sup>

- Respostas (geração e exposição das idéias):
  - **Participante 2:** “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade”.
  - **Participante 4:** “cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal”.
  - **Participante 3:** “*Capacitação dos professores*”.

<sup>2</sup> - No início da 3ª questão nominal, um participante (1) teve que se ausentar para resolver assuntos pessoais. Assim, o grupo ficou com 04 participantes.

- **Participante 3:** “*Formação de grupos de estudo da proposta*”.
- **Participante 3:** “Reuniões de integralização”.
- **Participante 5:** “*Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso*”.
- **Participante 5:** “*Conscientizar o aluno da importância e responsabilidade de um curso assim*”.
- **Participante 4:** “*Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota*”.

▪ Seleção das 05 (cinco) idéias principais, por participantes (a descrição abaixo obedeceu ao critério da “agilidade” de cada respondente):

### 1ª seleção:

- “*Capacitação dos professores*”.
- “*Formação de grupos de estudo da proposta*”.
- “*Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso*”.
- “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade”.
- “*Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota*”.

**2ª seleção:**

- “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade”.
- “cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal”.
- “*Capacitação dos professores*”.
- “*Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso*”.
- “*Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota*”.

**3ª seleção:**

- “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade”.
- “cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal”.
- “*Capacitação dos professores*”.
- “Reuniões de integralização”.
- “*Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota*”.

**4ª seleção:**

- “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade”.
- “cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal”.
- “*Capacitação dos professores*”.
- “Reuniões de integralização”.
- “*Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota*”.

- Eleição das 05 (cinco) idéias prioritárias, por participante, pelo critério de relevância decrescente, parâmetros entre 05 e 01, respectivamente máximo e mínimo (disposição abaixo obedeceu apenas “agilidade” de cada respondente, ao fazer sua eleição):

**1ª Eleição:**

- “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade” – (1ª / **5 pontos**).
- “*Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota*” – (8ª / **4 pontos**).
- “*Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso*” – (6ª / **3 pontos**)
- “*Capacitação dos professores*” – (3ª / **2 pontos**).
- “cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal” – (2ª / **1 ponto**).

**2ª Eleição:**

- “Capacitação dos professores” – (3ª / 5 pontos).
- “Formação de grupos de estudo da proposta” – (4ª / 4 pontos).
- “Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso” – (6ª / 3 pontos).
- “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade” – (1ª / 2 pontos).
- “Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota” – (8ª / 1 ponto).

**3ª Eleição:**

- “Capacitação dos professores” – (3ª / 5 pontos).
- “cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal” – (2ª / 4 pontos).
- “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade” – (1ª / 3 pontos).
- “Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota” – (8ª / 2 pontos).
- “Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso” – (6ª / 1 ponto).
- 

**4ª Eleição:**

- “Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota” – (8ª / 5 pontos).
- “Capacitação dos professores” – (3ª / 4 pontos).
- “Reuniões de integralização” – (5ª / 3 pontos).
- “cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal” – (2ª / 2 pontos).
- “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade” – (1ª / 1 ponto).
- Apuração da escolha do grupo, através da ordenação matemática decrescente dos votos (parâmetros entre 05 e 01, respectivamente máximo e mínimo).

**Respostas com ordenamento matemática total:**

- 1 - “Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade”.  
➤ Ordenamento matemático: 5+ 2+ 3+ 1 = **11 pontos**
- 2\* - “cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal”.  
➤ Ordenamento matemático: 1+ 4+ 2 = **07 pontos**
- 3 - “Capacitação dos professores”.  
➤ Ordenamento matemático: 2+ 5+ 5+ 4 = **16 pontos**
- 4 - “Formação de grupos de estudos da proposta”.  
➤ Ordenamento matemático: 4 = **04 pontos**
- 5 - “Reuniões de integralização”.

- Ordenamento matemático: 3 = **03 pontos**
    - 6\* – “*Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso*”.
  - Ordenamento matemático: 3+3+1 = **07 pontos**
    - 7 – “*Conscientizar o aluno da importância e responsabilidade de um curso assim*”.
  - Ordenamento matemático: **sem votação!**
    - 8 – “*Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota*”.
  - Ordenamento matemático: 4+1+2+5 = **12 pontos**
- Respostas com **prioridade** decrescente de **05 a 01** de pontuação:
- **Prioridade 05:** “*Capacitação dos professores*”.
  - **Prioridade 04:** “*Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota*”.
  - **Prioridade 03:** “*Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade*”.
  - **Prioridade 02\*:** “*cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal*” e “*Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso*”.
  - **Prioridade 01:** “*Formação de grupos de estudos da proposta*”.
- **Nota importante:** Respostas **2** e **6** empatadas, grupo resolveu mantê-las na **Prioridade 02**.

### **Síntese das Prioridades nas 03 (três) Questões Nominais apresentadas**

**Critério:** Prioridade decrescente de **05 a 01** de relevância.

- ✓ 1 – Qual a sua percepção sobre a proposta de formação integral?
  - **Prioridade 05:** “*trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social. Compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano – desenvolvimento econômico/social. Conceito de “vision” aplicado à educação*”.
  - **Prioridade 04:** “*áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada*”.
  - **Prioridade 03:** “*eficaz. O aluno ganha tempo e sai do EM mais bem preparado para o mercado de trabalho*”.
  - **Prioridade 02:** “*A imaturidade “atrapalha” na escolha do curso*”.

- **Prioridade 01:** *“ter uma profissão ao término do 2º grau, é maravilhoso mas, a maioria é menor e muitos não sabem o que quer”.*

✓ 2 – Quais as implicações dessas percepções na sua prática docente?

- **Prioridade 05:** *“Maior planejamento e dedicação”.*

✓ **Prioridade 04:** *“Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive”.*

•

• **Prioridade 03:** *“Culturalmente a formação do docente não é integralizada e esta fragmentação leva ao professor se preparar mais, de forma diferenciada, p/ suprir as necessidades vigentes”.*

• **Prioridade 02:** *“As vezes o professor tem o papel de psicólogo. Maior percepção quanto ao estado do aluno”.*

• **Prioridade 01:** *“Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional, além, é claro, da formação de um cidadão”.*

✓ 3 – Que práticas desenvolver para realizar essa proposta de formação integral?

• **Prioridade 05:** *““Capacitação dos professores”.*

• **Prioridade 04:** *““Romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota”.*

• **Prioridade 03:** *“Trabalhar em sala de aula situações do dia a dia do mercado de trabalho que exijam responsabilidade”.*

• **Prioridade 02\*:** *“cotidiano fato real – saber formal. Cotidiano fato real – construtivismo – saber formal” e “Envolver mais as disciplinas comuns com os assuntos de cada curso”.*

• **Prioridade 01:** *“Formação de grupos de estudos da proposta”.*



## APÊNDICE B - ORIENTAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

**Questionário** – será elaborado a partir das proposições consolidadas pelo grupo de professores participantes da Técnica de Grupo Nominal.

O instrumento terá dois enfoques diferentes, no que se refere à elaboração/organização/sistematização das perguntas, obedecendo aos seguintes parâmetros:

1 – Perguntas semi-estruturadas, para identificar o perfil do professor que atua na modalidade integrada. As respostas terão tratamento quantitativo, seguida de análise qualitativa.

2 – Perguntas semi-estruturadas, para identificar as percepções dos docentes sobre a proposta de formação integral, e sobre suas práticas pedagógicas (questões nominais). Tratamento quantitativo, com abordagem qualitativa. Nesta parte do instrumento haverá espaço para descrição de representações livres sobre o tema estudado.

|  |
|--|
| <b>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA<br/>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO<br/>MESTRADO EM EDUCAÇÃO</b> |
|--|

Caro (a) Professor (a), o objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos professores que atuam no ensino médio integrado, em relação aos pressupostos da formação integral delineados no Decreto 5154/2004, e sobre as práticas desenvolvidas. Gostaria de contar com a sua colaboração neste trabalho.

O questionário não é um teste de conhecimento, portanto, não existe resposta certa ou errada. Por favor, expresse sua opinião, respondendo às questões, conforme instruções. Não se identifique, a pesquisa é anônima e os dados serão tratados dentro da mais rigorosa ética científica.

Agradeço cordialmente a sua atenção

**Haroldo Bentes**  
**Mestrando em Educação**

## QUESTIONÁRIO

### INSTRUÇÕES:

O questionário está composto de duas partes. Na primeira constam questões relativas ao seu perfil profissional e, na segunda parte, questões relacionadas à sua percepção sobre a proposta de formação integral e as práticas desenvolvidas.

### 1ª Parte: Perfil Profissional

#### DADOS FUNCIONAIS E PESSOAIS:

Instituição de ensino onde trabalha: ETF Palmas – TO. ( ) SEDUC-TO. ( )

Tipo de contrato:

Efetivo ETF ( ) Efetivo SEDUC-TO. ( ) Substituto ETF ( ) Contratado SEDUC-TO. ( ).

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Titulação: Graduação ( ) Especialista ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )  
Outros ( )

Área do conhecimento em que atua:

Humanas e tecnologias ( ) Linguagens, códigos e tecnologias ( ) Da Natureza, Matemática e tecnologias ( ).

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

Turno \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Nível ou modalidade de ensino em que já atuou:

Educação Básica (infantil e/ou fundamental) ( ) Ed. de Jovens e Adultos ( )  
Nível Superior ( ).

Tempo de serviço como professor: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço como professor do Ensino Médio Integrado: \_\_\_\_\_

**2ª Parte: Percepção sobre a proposta de formação integral e as práticas desenvolvidas.**

Para responder às questões a seguir, utilize a escala abaixo, de cinco pontos que está colocada à direita de cada afirmativa, marcando com um X o número que expressa a sua opinião.

|                            |                 |                           |                 |                            |
|----------------------------|-----------------|---------------------------|-----------------|----------------------------|
| <b>1</b>                   | <b>2</b>        | <b>3</b>                  | <b>4</b>        | <b>5</b>                   |
| <b>Discordo Totalmente</b> | <b>Discordo</b> | <b>Sem posicionamento</b> | <b>Concordo</b> | <b>Concordo Totalmente</b> |

- A sua percepção sobre a proposta de formação integral do (a) aluno (a) está relacionada com:

| <b>Nº.</b> | <b>Itens:</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1          | Compreensão ampliada dos saberes da escola, do cotidiano e da vida sócio-econômica.                          |          |          |          |          |          |
| 2          | Integração entre as áreas de conhecimento, através de um trabalho em conjunto.                               |          |          |          |          |          |
| 3          | Uma formação eficaz, já que o aluno (a) ganha tempo, e sai mais preparado (a) para o mercado de trabalho.    |          |          |          |          |          |
| 4          | A exigência de um grau de maturidade precoce do jovem na escolha profissional.                               |          |          |          |          |          |
| 5          | A conclusão do ensino médio integrado pressupõe uma antecipação da decisão profissional, por parte do jovem. |          |          |          |          |          |

**Importante:** Acrescente (enumerando) outras percepções sobre a proposta de formação integral do aluno (a), que expressam o seu ponto de vista.

---



---

**- As suas percepções sobre a proposta de formação integral do aluno (a) têm implicações na sua prática docente, pois:**

| Nº. | Itens:   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1   | Exige maior planejamento e dedicação.  |   |   |   |   |   |
| 2   | Requer práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os saberes da escola e os saberes do cotidiano, e assim desenvolver a sua capacidade crítica. |   |   |   |   |   |
| 3   | A formação do professor, em geral, não foi contemplada pela concepção de formação integral, logo foi uma formação fragmentada.                             |   |   |   |   |   |
| 4   | Pede uma preparação diferenciada do professor, para suprir as necessidades da modalidade integrada.  |   |   |   |   |   |
| 5   | O professor deve diversificar seus conhecimentos, ampliando assim sua percepção sobre o “estado” do (a) aluno (a).   |   |   |   |   |   |
| 6   | Implica mais responsabilidade ao preparar o (a) aluno (a) não somente para o vestibular, mas para a vida profissional e cidadã.                            |   |   |   |   |   |

**Importante:** Acrescente (enumerando) outras percepções sobre a proposta de formação integral do aluno (a), que têm implicações na sua prática docente, que expressam o seu ponto de vista.

---



---

**- Algumas práticas colocadas em ação pelo (a) professor (a) podem contribuir à efetivação da proposta de formação integral do (a) aluno (a), por exemplo:**

| Nº. | Itens:   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1   | Eu procuro capacitação/formação/qualificação docente com frequência.   |   |   |   |   |   |
| 2   | Eu procuro romper com a cultura da avaliação quantitativa/nota, procurando utilizar outras formas de avaliações.                               |   |   |   |   |   |
| 3   | Eu procuro articular, pedagogicamente, situações do dia-a-dia com as situações do mercado de trabalho, que exigem níveis de responsabilidades. |   |   |   |   |   |
| 4   | Eu procuro articular os saberes - reais e formais, buscando envolver os conhecimentos das disciplinas com as diversas áreas do conhecimento.   |   |   |   |   |   |
| 5   | Eu procuro me manter atualizado (a) participando de grupos de estudos sobre a proposta de formação integral do aluno (a).                      |   |   |   |   |   |

**Importante:** Acrescente (enumerando) outras práticas que coloca em ação, que contribuem à proposta de formação integral, que expressam o seu ponto de vista.

---

## **ANEXO A - INSTRUÇÃO PARA APLICAÇÃO DA TGN – TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL (ROCHA, 2006).**

### **APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL**

**Reunião de um grupo de 10 professores, realizando as seguintes atividades:**

1. Geração silenciosa de idéias por escrito.
2. Rodadas de apresentação de idéias.
3. Discussão de cada idéia para clarificação e avaliação.
4. Voto individual da prioridade das idéias.
5. Decisão do grupo através da ordenação matemática dos votos

#### **1 – Geração de idéias**

Durante 5 a 10 minutos cada participante relaciona em uma folha de papel suas idéias acerca do problema. A situação já deve ter sido esclarecida a todos e a tarefa pode consistir na listagem de alternativas para a solução de um problema, na identificação de elementos de uma situação problemática ou na definição de prioridades de ação.

Esta etapa é realizada individualmente e em silêncio para permitir que cada participante possa contribuir sem a interferência dos demais.

#### **2 - Apresentação das idéias**

Cada indivíduo em torno da mesa apresenta uma idéia de cada vez que é anotada em um Quadro (*flip chart*) visível a todos. A condução do processo pode ser feita por elemento do grupo ou não. São realizadas rodadas até que não haja mais idéias. As idéias devem ser resumidas em poucas palavras e nenhum comentário deve ser feito nesta etapa. Não devem ser registradas idéias repetidas.

#### **3 - Discussão das idéias**

Cada uma das idéias apresentadas é abordada pelo condutor do processo por um curto período de tempo. O objetivo é clarificar a idéia, concordar com ela ou dela discordar, publicamente.

A argumentação tem por objeto a idéia e não seu autor, sendo permitido a qualquer elemento do grupo tomar a iniciativa de clarificação ou de defesa da idéia, independentemente de ser ou não o autor.

#### **4 - Voto individual da prioridade das idéias.**

A votação consiste em obter de cada participante a seleção de um número de idéias, de alternativas ou de elementos, dentre o elenco apresentado pelo grupo, ordenados por importância ou prioridade. Este número, em geral é de 5 idéias mais ou menos.

A importância relativa de cada item pode ser definida através do ordenamento dos itens ou pela atribuição de um peso relativo a cada item. Delbecq e Van De Ven, (1975) sugerem que seja utilizada a atribuição de pesos quando os membros do grupo estão qualificados a proceder a distinções mais refinadas.

#### **5 - Decisão do grupo através da ordenação matemática dos votos**

A decisão do grupo é alcançada agregando-se os votos de todos os participantes, obtendo-se, assim, uma lista única com o ordenamento (ou grau de importância) final.

Quando o resultado não demonstra consenso do grupo, isto é, o conjunto de itens difere de participante para participante ou as indicações de prioridades divergem muito dentro do grupo, deve haver uma discussão de todos os itens que receberam alguma indicação, seguida ou não de votação final. Esta discussão é semelhante a etapa anterior (discussão de idéias) e destina-se a verificar se:

- alguns participantes tem informações diferentes sobre um item ;
- alguns participantes entenderam o item de forma diferente que os outros;
- o resultado representa julgamentos diferentes.

Para a votação final será utilizado o mesmo método da votação inicial. É possível que a discussão demonstre falta de consenso entre os participantes sobre a importância de algumas ou de varias idéias, o que torna desnecessária nova votação.

## **INSTRUÇÃO PARA OPERACIONALIZAÇÃO DA TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL**

### **1- Escrever as idéias em silêncio**

1. Entregar a cada participante a folha de papel contendo a questão a ser respondida.
2. Ler a questão para o grupo.
3. Orientar o grupo para escrever as respostas em frases breves ou tópicos.
4. Solicitar aos participantes que trabalhem em silêncio e individualmente por 10 minutos.

## **2 - Anotar as idéias em um quadro visível a todos**

1. Informar ao grupo que o objetivo desta etapa é conhecer as idéias do grupo, não devendo haver comentários ou críticas as idéias apresentadas.
2. Solicitar que as idéias sejam apresentadas em frases breves ou tópicos.
3. Solicitar à pessoa que ocupa uma das extremidades da mesa que leia a primeira ação listada.
  - escrever no *flip chart* o número 1 e logo a seguir a idéia, com letra bem legível, o mais rapidamente possível.
  - anotar as próprias palavras do interlocutor, evitando abreviar
4. Solicitar ao participante ao lado que leia sua primeira ação listada.
5. Colocar o número 2 e anotar a idéia, repetindo as rodadas até que todas as idéias tenham sido lidas.
  - não anotar idéias repetidas, porém, variações sobre o tema são desejáveis.
  - tornar a Lista visível a todos, colando as folhas preenchidas na parede.
  - desaprovar observações ou críticas as ações listadas. Lembrar ao participante que fez a observação que todas as idéias são bem-vindas e que ele terá oportunidade de se manifestar publicamente sobre as idéias.

## **3 - Discussão para clarificar as idéias**

1. Explicar aos participantes que o objetivo desta etapa é esclarecer a ação, concordar ou discordar publicamente da mesma. Orientar no sentido de que qualquer participante pode esclarecer a ação, não sendo necessário que o seu autor o faça.
2. Informar que cada idéia será abordada por um curto período de tempo, evitando polêmica.
3. Apontar para ação 1, lendo-a para o grupo.

4. Perguntar ao grupo se existe alguma dúvida sobre a ação que necessite de esclarecimento, ou se alguém deseja concordar ou discordar publicamente da mesma.
5. Repetir o procedimento com cada uma das ações seguintes.

#### **4 - Votação preliminar**

1. Informar ao grupo que cada participante deverá indicar as 5 ações consideradas prioritárias.
2. Orientar que o procedimento é individual e em silêncio.
3. Distribuir 5 fichas a cada participante.
4. Desenhar uma ficha no *flip chart*, indicando o local onde devem ser colocados o número da ação (canto superior esquerdo) e o nome da ação (centro da ficha).
5. Solicitar aos participantes que preencham as 5 fichas, uma para cada ação.
6. Após o preenchimento, solicitar aos participantes que separem as fichas sobre a mesa de forma a enxergarem todas.

##### **4.1 – Procedimentos para atribuir prioridades**

1. Escolher a ação mais importante e colocar o número 5 no canto inferior direito, sublinhando-o. Separar a ficha.
2. Escolher entre as 4 ações remanescentes a menos importante, colocar o número 1 e sublinhá-lo. Separar a ficha.
3. Escolher entre as 3 que sobraram a mais importante, colocar o número 4 e sublinhá-lo. Separar a ficha.
4. Escolher entre as duas que sobraram a menos importante, colocar o número 2 e sublinhá-lo. Separar a ficha.
5. Colocar o número 3 na ficha que sobrou e sublinhá-lo.
6. Recolher as fichas.

##### **4.2 – Procedimentos para apuração da escolha do grupo**

1. Anotar no flip chart o número de todos os itens, um abaixo do outro.
2. Embaralhar as fichas, entregando-as a um dos participantes para que leia o número do item e a ordem a ele atribuída.
3. Após a Leitura da última ficha somar os pontos atribuídos a cada item.
4. Comentar os itens votados pelo grupo na forma do 3º Passo.
5. Realizar nova votação caso haja muita dispersão dos votos.



## ANEXO B – CURSOS OFERECIDOS PELA ETF PALMAS – REFERÊNCIA 2008/1

### CURSOS OFERECIDOS ETF PALMAS – 2008/1

|    |  |                |                         |   |
|----|--|----------------|-------------------------|---|
| 1  | Educação de Jovens e Adultos                 | Médio          | Área Gestão             | PROEJA - Atendimento                                |
| 2  | Educação de Jovens e Adultos                 | Médio          | Área de Informática     | PROEJA - Operação e Manutenção de Microcomputadores |
| 3  | Educação de Jovens e Adultos                 | Médio          | Área Construção Civil   | PROEJA – Leitura de Projeto                         |
| 4  | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Integrado      | Construção Civil        | Técnico em Edificações                              |
| 5  | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Integrado      | Geomática               | Técnico em Agrimensura                              |
| 6  | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Integrado      | Gestão                  | Técnicos em Agronegócio                             |
| 7  | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Integrado      | Indústria               | Técnico em Eletrotécnica                            |
| 8  | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Integrado      | Indústria               | Técnico em Eletrônica                               |
| 9  | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Integrado      | Informática             | Técnico em Informática                              |
| 10 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Integrado      | Turismo e Hospitalidade | Técnico em Eventos                                  |
| 11 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Subseqüente    | Construção Civil        | Técnico em Edificações                              |
| 12 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Subseqüente    | Geomática               | Técnico em Agrimensura                              |
| 13 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Subseqüente    | Gestão                  | Segurança do Trabalho                               |
| 14 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Subseqüente    | Gestão                  | Técnico em Agronegócios                             |
| 15 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Subseqüente    | Gestão                  | Técnico em Secretariado                             |
| 16 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Subseqüente    | Indústria               | Técnico em Eletrotécnica                            |
| 17 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Subseqüente    | Indústria               | Técnico em Eletrônica                               |
| 18 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Subseqüente    | Informática             | Técnico em Informática                              |
| 19 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Subseqüente    | Meio Ambiente           | Técnico em Saneamento Ambiental                     |
| 20 | Educação Profissional Técnica de Nível Médio | Subseqüente    | Turismo e Hospitalidade | Técnico em Turismo e Hospitalidade                  |
| 21 | Educação Superior                            | CST            | Construção Civil        | CST em Construção de Edifícios                      |
| 22 | Educação Superior                            | CST            | Gestão                  | CST em Gestão Pública                               |
| 23 | Educação Superior                            | CST            | Indústria               | CST em Sistemas Elétricos                           |
| 24 | Educação Superior                            | CST            | Informática             | CST em Desenvolvimento de Sistemas para WEB.        |
| 25 | Pós-Graduação                                | Especialização | Ed. Jovens Adultos      | PROEJA  |
| 26 | Pós-Graduação (Minter)                       | Mestrado       | Educação                | Linguística   |

FONTE: ETF Palmas/pesquisa Institucional - 27/11/2008

## **ANEXO C – ESTRUTURA FÍSICA DA ETF PALMAS - TOCANTINS**

A estrutura física da Escola é composta por **13** blocos sendo, **02** blocos administrativos, onde existe espaço específico para atendimento médico-odontológico; **03** blocos para laboratórios de Informática, Construção Civil, Geomática, Indústria, Meio ambiente e Telecentro; **01** bloco para o Centro de Línguas; **01** bloco para Laboratórios de Química, Biologia, Secretariado Executivo, além de salas de aula; **01** bloco destinado a salas de aula, desenho e laboratório de Informática; **01** bloco para lanchonete e restaurante; **01** bloco destinado à biblioteca; **01** bloco onde fica o auditório central, com capacidade para 230 lugares; **01** bloco para o mini-auditório com capacidade para 104 lugares, salas de aula e laboratório de Informática; **01** bloco para o Complexo poliesportivo, com piscina semi-olímpica, além de uma área destinada à convivência.