

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE

LANUZIA TÉRCIA FREIRE DE SÁ

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CENTRO  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SENADOR JESSÉ PINTO FREIRE  
(CENEP): APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UMA FORMAÇÃO  
HUMANA INTEGRAL**

NATAL  
2017

LANUZIA TÉRCIA FREIRE DE SÁ

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CENTRO  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SENADOR JESSÉ PINTO FREIRE  
(CENEP): APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UMA FORMAÇÃO  
HUMANA INTEGRAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de pesquisa de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup> D.ra Ana Lúcia Sarmiento Henrique

NATAL  
2017

Sá, Lanuzia Tércia Freire de.  
S111p Práticas pedagógicas no ensino médio integrado do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP): aproximações e distanciamentos de uma formação humana integral / Lanúzia Tércia Freire de Sá. – Natal, 2018. 147f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> D.ra Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

1. Práticas pedagógicas – Educação profissional. 2. Formação humana integral. 3. Ensino médio integrado – Educação profissional. 4. CENEP. I. Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377:37.012

Catálogo na Publicação elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca José de Arimatéia Pereira do IFRN.

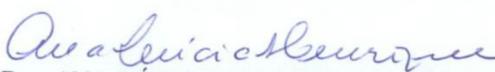
LANUZIA TÉRCIA FREIRE DE SÁ

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SENADOR JESSÉ PINTO FREIRE (CENEP): APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial pra obtenção do título de Mestre em Educação.

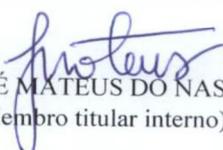
Aprovada em 28 / 03/2018

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.ª D.ª ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE  
(orientadora)

  
Prof. D.ª JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA  
(Presidente)

  
Prof.ª D.ª MARIA DAS GRAÇAS BARACHO  
(Membro titular externo)

  
Prof. D.ª JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO  
(Membro titular interno)

  
Prof.ª D.ª KEILA CRUZ MOREIRA  
(Membro suplente externo)

  
Prof.ª D.ª ILANE FERREIRA CAVALCANTE  
(Membro suplente interno)

Dedico o trabalho à minha família, que me impulsionou a trilhar este caminho tão almejado, contribuindo durante toda trajetória com palavras e atitudes de conforto, muita paciência, compressão e amor.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, que me deu forças e sabedoria para persistir neste caminho cheio de desafios e aprendizados. Em segundo, a minha família inteira (pai, mãe, irmã, filho, esposo e demais familiares) que me amparou em todos os momentos com palavras de apoio e atitudes em prol do pleno desenvolvimento desta pesquisa, especialmente minha mãe e meu pai (Antônia Freire e João Edson), meu esposo (Rodrigo Nascimento) e minha irmã (Larissa Sofia), os quais estiveram presentes mais diretamente em todos os momentos. Em terceiro lugar, aos professores do PPGEF e aos colaboradores internos e externos, com suas contribuições riquíssimas durante todo o processo; em especial à professora Ana Lúcia Sarmiento Henrique, por estar presente cotidianamente, me ajudando em todo o percurso, sempre com seu jeito firme, objetivo, descontraído e reconfortante.

Não menos importante, agradeço aos maravilhosos colegas de turma, do grupo “*never temer*”, criado pela “melhor” turma de mestrado deste programa (Ana, Bernardino, Cris, Dediane, Fabiana, Henrique, Judivanda, Kardenia, Márcia, Nara, Rafael, Shilton, Thaís e Wal), em um contexto que ingressamos todos juntos em 2016 e sairemos todos Mestres em 2018 sempre unidos, ajudando uns aos outros. Como também aos meus incomparáveis companheiros de trabalho na COFIN deste IFRN (Cláudio, Rodrigo e Edson), os quais sempre facilitaram minha trajetória da melhor forma possível.

Agradeço também àqueles que me ajudaram, mesmo antes da minha inserção efetiva como aluna regular do mestrado, em especial ao Prof. José Moisés, Prof. Ronaldo Araujo e ao aluno Kaio Cavalcante, cada um do seu jeito contribuiu para o início desta caminhada.

E por fim, agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte desse importante percurso profissional, acadêmico e pessoal.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano.

## RESUMO

A pesquisa realizada no decorrer do mestrado em educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) teve como objeto de estudo as práticas pedagógicas realizadas no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP), como temática a formação humana integral e como objetivo geral a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio integrado (EMI) do CENEP, considerando a perspectiva da formação humana integral a partir da expressão dos sujeitos e dos documentos institucionais internos a respeito das práticas pedagógicas realizadas na instituição. A discussão foi apoiada em autores como, Gramsci (1981), Frigotto (1985), Saviani (1989), Pistrak (2000), Demo (2000), Marx (2001), Engels (2001), Fazenda (2001), Ciavatta (2005), Manacorda (2007), Ramos (2007), Moura (2013), Araujo (2014), dentre outros. Durante a pesquisa foi utilizado o método qualitativo, a metodologia da triangulação e a abordagem do materialismo histórico dialético. Nas considerações finais a pesquisa nos possibilitou chegar as seguintes constatações: O EMI do CENEP está situado no panorama de oscilação sucessiva entre ideias no tocante aos conceitos e práticas pedagógicas com o foco principal em alguns momentos na formação humana integral e, em outros, na formação baseada em atender as demandas do mercado de trabalho com cenário clássico de transição, onde a escola e seus atores partilham dilemas típicos da sociedade capitalista. Assim, as práticas pedagógicas realizadas no CENEP até o momento, podem ser consideradas como caminho inicial da aproximação para a educação visando à formação humana integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas pedagógicas; Formação Humana Integral, Ensino médio integrado; Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire.

## **ABSTRACT**

A research carried out without and after the professional education of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) had as object of study as pedagogical practices carried out in the State Centro Profissional de Educação Senador Jessé Pinto Freire (CENEP), as human training theme and as general objective an analysis of the pedagogical practices Developed in the integrated high school (IHS) of CENEP, considering a perspective of human formation, integrated in the publication of printed and fundamental documents in the pedagogical practices carried out in the institution. A discussion was supported by authors such as Gramsci (1981), Frigotto (1985), Saviani (1989), Pistrak (2000), Demo (2000), Marx (2001), Engels (2001), Fazenda (2001), Ciavatta (2005), Manacorda (2007), Ramos (2007), Moura (2013), Araujo (2014), among others. A research was used the qualitative method, a methodology of triangulation and an approach of dialectical historical materialism. In the final considerations the research allows us to present the following findings: The EMI of CENEP is situated in the panorama of successive oscillation between ideas regarding concepts and pedagogical practices with the main focus in some moments in the formation of integral humanity in others in the formation They are served as demands of the labor market with classic transition scenario, where is the school and its electronic actors. Thus, as pedagogical practices carried out without CENEP to date, can be considered as the initial path of approach for visual education in integral human formation.

**KEY WORDS:** Pedagogical practices; Integral Human Education, Integrated Secondary Education; Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire.

## LISTA DE SIGLAS

CENEP	Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
FHI	Formação Humana Integral
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Plano Pedagógico de Curso
REI	Regimento Escolar Interno
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1: Diagrama de materialização da triangulação .....	22
Figura 1: Pensamento dialético .....	27
Figura 2: Algumas opções possíveis para a triangulação .....	35
Figura 3: Passos do processo interpretativo .....	37
Figura 4: Fachada do prédio do CENEP em 2017 .....	40
Figura 5: Formação humana integral no EMI .....	80
Figura 6: Aproximações e distanciamentos detectados no CENEP .....	135

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de respostas obtidas dentre os sujeitos pesquisados .....	46
Quadro 2: Quantidade de docentes do CENEP por tempo de serviço .....	47
Quadro 3: Quantidade de docentes do CENEP por nível de escolaridade .....	47
Quadro 4: Quantidade de docentes do CENEP por eixo de atuação .....	48
Quadro 5: Quantidade de docentes do CENEP por área de atuação nas disciplinas propedêuticas .....	48
Quadro 6: Quantidade de docentes do CENEP por área de atuação nas disciplinas do eixo tecnológico .....	48
Quadro 7: Tempo de atuação dos docentes na instituição .....	104
Quadro 8: Resposta dos discentes sobre a leitura do PPP do CENEP .....	106
Quadro 9: Resposta dos docentes sobre a leitura do PPP do CENEP .....	107
Quadro 10: Ocorrência de práticas interdisciplinares sob a perspectiva dos alunos .....	113
Quadro 11: Visão dos alunos a respeito da ocorrência de atividades de formação geral .....	115
Quadro 12: Em relação a frequência das atividades de formação geral .....	115
Quadro 13: Em relação ao tipo de atividade de formação geral realizada .....	117
Quadro 14: Ocorrência de atividades que correlacionem as práticas internas da escola com outras vivências do mundo exterior .....	118
Quadro 15: Em relação à frequência das atividades que correlacionem as práticas da escola com outras vivências do mundo exterior .....	118
Quadro 16: Em relação ao tipo de atividade que correlacione as práticas internas da escola com outras vivências do mundo exterior .....	120
Quadro 17: Importância da ocorrência de práticas pedagógicas visando a FHI no ensino médio, conforme a opinião dos alunos .....	122
Quadro 18: Contribuições das práticas pedagógicas realizadas no CENEP, para a formação crítica, sob o ponto de vista dos alunos .....	123

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>TRILHAS METODOLÓGICAS: UM PASSEIO ENTRE O MÉTODO, O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA</b>	<b>20</b>
2.1	SITUANDO A PESQUISA	20
2.2	ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	25
2.3	A ABORDAGEM QUALITATIVA DA TRIANGULAÇÃO	30
2.4	SOBRE O LÓCUS DA PESQUISA	38
2.5	OS SUJEITOS DA PESQUISA: ENTRE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS	45
<b>3</b>	<b>NO CAMINHO PARA A ANÁLISE DOS DADOS: UMA TRIANGULAÇÃO POSSÍVEL</b>	<b>50</b>
3.1	A VOZ DOS AUTORES: DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ÀS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO	50
<b>3.1.1</b>	<b>Sobre formação humana integral: conceito para uma prática educativa integradora</b>	<b>50</b>
3.1.1.1	Politecnia e Omnilateralidade	57
3.1.1.2	Trabalho e pesquisa como princípios educativos	64
<b>3.1.2</b>	<b>Práticas pedagógicas de integração como possibilidade de materializar a omnilateralidade</b>	<b>70</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Sobre o Ensino Médio Integrado</b>	<b>78</b>
3.2	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS: UM PASSEIO PELO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, E SEUS REFLEXOS NO PLANO PEDAGÓGICO DE CURSO E NO REGIMENTO ESCOLAR INTERNO	86
<b>3.2.1</b>	<b>A respeito da Formação humana integral</b>	<b>87</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Expressão dos documentos sobre as práticas pedagógicas de Integração</b>	<b>94</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Sobre o Ensino Médio Integrado</b>	<b>98</b>
3.3	A VOZ DOS SUJEITOS: DOCENTES, GESTORES E ALUNOS	103
<b>3.3.1</b>	<b>Os sujeitos e a formação humana integral</b>	<b>105</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Os sujeitos e as práticas pedagógicas de integração</b>	<b>110</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Os sujeitos e o Ensino Médio Integrado</b>	<b>126</b>
<b>4</b>	<b>À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: APROXIMAÇÕES E</b>	

	<b>DISTANCIAMENTOS DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL</b>	130
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>	137
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS</b>	144
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES E GESTORES</b>	145
	<b>ANEXO A - Ofício do PPGE</b>	147
	<b>ANEXO B - Termo de anuência</b>	148

## **1 INTRODUÇÃO**

Com as constantes mudanças e velocidade de informações que temos no século XXI, observamos, no mundo do trabalho e na sociedade atual, o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem; capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. Todos esses pontos são tão importantes quanto a informação técnica científica, exclusiva e pura, sem esquecer ainda, da formação emancipatória para a vida (KUENZER, 1999).

Já nas décadas anteriores, inseridas no contexto do século XX, e ainda com traços na atualidade, para o desenvolvimento de competências, seguindo o modelo tayloristas-fordistas de organização a concepção de gestão do trabalho predominante, bastava a prática mecânica e repetitiva. Mas dentre concepções coexistentes na atualidade se necessita, em maior escala, do trabalho pedagógico escolar atrelado ao cognitivo para o desenvolvimento dos domínios complexos e flexíveis, que passam pela relação com o conhecimento sistematizado de modo a aprender a trabalhar intelectualmente, desenvolvendo o raciocínio lógico formal e informal, os saberes comunicativos e a criatividade, agregando valores ao trabalho enquanto criação e reprodução da vida humana, negando, assim, a ideia de trabalho alienado sob o capitalismo.

Nesse modo de conceber o conhecimento a partir das demandas individuais contextualizadas na sociedade visando à formação humana integral, é importante destacar que não desaparece a relevância do conhecimento tácito sobreposto ao científico, mas, sim, se restabelece a relação entre teoria e formas de aplicação na prática, passando a assumir uma dimensão baseada na práxis (BRASIL, 1998).

Considerando ainda o ensino médio integrado como a proposta que mais se aproxima de uma educação democrática e progressista<sup>1</sup> no contexto brasileiro atual, a qual pode contribuir consideravelmente para a transformação revolucionária da sociedade, destacamos que para ocorrer efetivamente uma prática pedagógica visando à formação humana integral, devemos levar em consideração, como pressuposto, a máxima de Pistrak (2000), a qual afirma que a prática pedagógica revolucionária está diretamente ligada a uma teoria revolucionária ou, de outro modo, sem compromisso pedagógico dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com a transformação social, dificultará a efetiva prática pedagógica integradora e transformadora.

Nesse sentido, a articulação entre trabalho, cultura e conhecimento científico fornece ao educador e ao educando a materialidade como ponto de partida de um método ativo, o qual entrelaça a teoria com a prática socialmente contextualizada para construir e ampliar os saberes, a fim de tornar os estudos mais significativos e contribuir para a formação dos jovens (FRIGOTTO, 2001).

As dimensões de saberes, na perspectiva de politecnia discutida por Marx, formação humana integral, são novas<sup>2</sup> e não atendem apenas ao capital, uma vez que impacta positivamente na formação dos sujeitos. Entretanto, para o efetivo atendimento dessas dimensões são geradas novas necessidades no contexto educacional relativo à formação de professores, reestruturação de currículo, condições materiais e concepções sociais, as quais devem ser atendidas, a fim de alcançar uma possível transformação social.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (DCNEM) definem propostas de um ensino médio baseado na formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos; indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos no processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem, entre outros.

Isso é importante, pois não se sabe, inclusive, para quais tecnologias e enfrentamentos sociais educa-se um jovem que vai se inserir no mundo do trabalho

---

<sup>1</sup> A educação democrática e progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais e das construções sociopolíticas da educação visando a liberdade e a igualdade, conforme Libâneo, no livro, Didática, na edição de 1994.

<sup>2</sup> Quando me expresso com a palavra “novas”, estou me referindo à efetiva materialização da prática pedagógica no sentido da práxis, nas escolas de Ensino Médio do Brasil.

depois de três ou quatro anos de formação, estando ele em processo constante de formação e o mundo em constante transformação.

Para enfrentar a dinamicidade e a complexificação das relações sociais e produtivas, o desenvolvimento das habilidades cognitivas complexas<sup>3</sup> e formação integral do sujeito, passa a ser crucial. Assim, essas dimensões referem-se menos ao saber fazer do que ao domínio do raciocínio lógico-formal, da faculdade de trabalhar com as ideias, do saber conviver, do domínio das linguagens, a partir da capacidade de análise, de síntese e de criação. Nesse cenário, inserimos a grande necessidade de educação integrada no contexto da formação integral através de um diálogo interdisciplinar como contributo à formação não apenas para o mundo do trabalho, mas para a vida.

A fim de apoiar a discussão supracitada, esta pesquisa teve como temática principal a formação humana integral baseando-se em autores como Gramsci (1981), Frigotto (1985), Saviani (1989), Pistrak (2000), Demo (2000), Marx (2001), Engels (2001), Fazenda (2001), Ciavatta (2005), Manacorda (2007), Ramos (2007), Moura (2013), Araujo (2014), entre outros, e ainda, o suporte dos documentos norteadores para esse processo, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CENEP, Plano Pedagógico de Curso (PPC), o Regimento Escolar Interno (REI) do Centro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), dentre outros.

No decorrer do processo de construção do objeto de estudo e seus objetivos, surgiram questionamentos relacionados à prática pedagógica, à concepção dos profissionais e alunos que compõem a instituição a respeito da formação humana integral, e em relação à interferência tanto dos docentes quanto dos demais profissionais da escola como agentes colaboradores para o processo de formação do sujeito, como também, suas necessidades para ampliar as possibilidades de colaboração nessa prática, tais como: O que os gestores, alunos e docentes da instituição expressam sobre a formação humana integral? Como a formação humana integral dos sujeitos está abordada nos documentos norteadores da instituição? Ocorrem práticas pedagógicas de integração? Se sim, quais as

---

<sup>3</sup> Quando falamos de “habilidades cognitivas complexas”, resumidamente estamos tratando do conceito da psicologia que se refere às habilidades de avaliar, analisar, criar.

condições em que ocorrem as práticas pedagógicas e quais os maiores desafios encontrados? Se não, por quais motivos não ocorrem as práticas pedagógicas de integração? Quais as aproximações e os distanciamentos das práticas pedagógicas materializadas no CENEP Senador Jessé Pinto Freire para a consecução de uma formação humana integral?

Nessa perspectiva, o nosso objetivo geral é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio integrado do CENEP, considerando a perspectiva da formação humana integral. Com o objeto de estudo constituindo-se nas práticas pedagógicas realizadas no Centro, a partir da percepção dos sujeitos que trabalham e estudam na escola e da concepção encontrada nos documentos institucionais internos, a respeito das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, em um cenário que não houve observação participante das práticas pedagógicas pelos pesquisadores.

Para a consecução do objetivo geral, propusemos os seguintes objetivos específicos: investigar o que os documentos norteadores da instituição, os gestores, os alunos e os docentes expressam a respeito de formação humana integral; diagnosticar se ocorrem práticas pedagógicas de integração e em caso de positivo, como elas ocorrem; analisar as aproximações e os distanciamentos existentes entre essas práticas pedagógicas e a perspectiva da formação humana integral.

A fim de alcançar os objetivos citados, realizamos a pesquisa a partir do método qualitativo, da metodologia da triangulação, com nuances de uma abordagem fundada no materialismo histórico dialético, os quais desenvolvem modelos teóricos que contribuem para a compreensão do comportamento humano e as intervenções sociais da população analisada.

A opção pela triangulação se deu por acreditar que adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo na pesquisa sob as diferentes perspectivas possibilita a complementaridade com riqueza de interpretações e ao mesmo tempo aumenta a consistência das considerações finais da pesquisa.

O estudo, portanto, foi realizado a partir de pesquisas bibliográficas, documental, assim como pesquisa de campo utilizando questionários semiestruturados compostos por perguntas abertas e fechadas, aplicados no

primeiro semestre de 2017 com os gestores, professores e alunos que fazem parte do quadro de professores do CENEP.

Para Minayo (2010, p. 133),

Os questionários se configuram como dispositivos, normatizados e padronizados, que captam a presença ou ausência de determinada característica ou atributo no indivíduo, permitindo medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo. A semelhante ou diferente distribuição desses atributos entre os diversos grupos é avaliada em termos de significância estatística.

Fizeram parte da pesquisa aproximadamente quarenta por cento dos professores que lecionam no curso de ensino médio integrado com habilitação profissional de curso técnico em informática, assim como a mesma porcentagem de gestores da escola e alunos cursando o 3º ano do referido curso em 2017.

A referida turma foi escolhida por apresentar maior experiência nas práticas pedagógicas realizadas por estar no último ano do ensino médio, em um curso com o maior número de alunos matriculados do CENEP e por ser o curso mais antigo oferecido pela instituição.

Após mapear esse cenário a partir dos dados obtidos pelos questionários, confrontamos a realidade encontrada com a bibliografia analisada e com os documentos norteadores internos do CENEP, a fim de responder os questionamentos iniciais, alcançar os objetivos propostos, colaborar para a produção do conhecimento na área da educação profissional e contribuir para a prática pedagógica na formação dos sujeitos que atuam na sociedade.

Nesse sentido, esse trabalho foi dividido em quatro sessões, dentre as quais na sessão 1 encontramos a introdução ora apresentada e na sessão 2 abordamos aspectos relacionados à metodologia e estratégias utilizadas, a coleta de dados, ao lócus da pesquisa e aos sujeitos envolvidos, com o objetivo principal de esclarecer quais escolhas e caminhos metodológicos foram utilizados.

Já na terceira sessão trouxemos aspectos a respeito da pesquisa bibliográfica, dos conceitos relacionados à formação humana integral, ensino médio integrado, interdisciplinaridade, práxis e práticas pedagógicas, com base inicial nos conceitos de Marx (2001) e Gramsci (1981), como também dos autores já citados. Aqui tivemos como objetivo principal identificar os conceitos e definições necessários para alicerçar teoricamente a pesquisa. E ainda no terceiro capítulo,

descrevemos e analisamos o discurso dos sujeitos os quais responderam aos questionários aplicados, como também o que os documentos internos, norteadores da escola, trazem a respeito do tema aqui investigado com a finalidade de identificar através da expressão dos sujeitos e dos documentos o que ocorre nas práticas pedagógicas do CENEP.

Na quarta e última sessão foram feitas as considerações finais da pesquisa, onde constatamos que o EMI do CENEP apresenta de oscilação sucessiva entre ideias no tocante aos conceitos e práticas pedagógicas, com foco principal em alguns momentos na formação humana integral dos sujeitos e, em outros, na formação baseada em atender as demandas do mercado de trabalho, em um cenário de trajetória clássica de uma transição que a sociedade e as instituições educacionais partilham de dilemas típicos da sociedade capitalista e inerentes da necessária emancipação da população. Assim, as práticas pedagógicas realizadas no CENEP até o momento, podem ser consideradas no concreto caminho inicial da aproximação para a educação visando à formação humana integral.

## **2 TRILHAS METODOLÓGICAS: UM PASSEIO ENTRE O MÉTODO, O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Este tópico tem como objetivo principal esclarecer de que forma e onde ocorrem as etapas da pesquisa, como também explicitar as escolhas metodológicas e as ferramentas utilizadas.

Destarte, optamos pela utilização do método qualitativo, pois segundo Silva (2016), auxilia na abordagem de contextos complexos e dinâmicos, possibilitando a aproximação de um retrato o mais fiel possível da realidade estudada.

Em outras palavras, com base em Frigotto (2001, p.88),

A análise de dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade.

Nesse sentido, podemos perceber os fenômenos de forma dinâmica contextualizada, a fim de atingir a reorganização, desenvolvimento e transformação da sociedade, sem esquecer a importância das relações sociais, históricas e dos sujeitos individuais, como também sem reduzir o estudo do objeto ao estudo do estranho das unidades, do isolado e imutável.

### **2.1 SITUANDO A PESQUISA**

Reiteramos que o objetivo geral do estudo é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no EMI do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire, considerando a perspectiva da formação humana integral, fundamentando-se prioritariamente no referencial teórico discutido por Gramsci (1981), Frigotto (1985), Saviani (1989), Pistrak (2000), Marx (2001), Engels (2001), Ciavatta (2005), Manacorda (2007), Ramos (2007), Moura (2013), Araujo (2014), entre outros.

Assim, o estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, como também pesquisa de campo utilizando questionários compostos

por perguntas abertas e fechadas com os gestores, professores e alunos que fazem parte do CENEP. Ademais, fizemos uso de fundamentos embasados em nuances do materialismo histórico dialético como abordagem, e utilizamos a metodologia da triangulação para analisar as informações referentes à pesquisa a partir da visão do método qualitativo.

Para Silva (2016), o método qualitativo busca uma compreensão interpretativa do real para externar uma realidade complexa e dinâmica em um contexto também coerente com o que defende a metodologia da triangulação.

Assim, com base no mesmo autor, existem três condições básicas que definem uma boa pesquisa qualitativa: a ampliação do contexto de análise (sujeitos, fatores, eventos) para se chegar o mais próximo possível do real; a descrição do processo de obtenção e análise dos dados, passo a passo, explicitando a metodologia e referencial teórico; configuração da pesquisa como um processo interativo, com construção de categorias que dialoguem racional e articuladamente com o contexto de análise dos fatos.

Quando nos baseamos em Silva (2016), observamos a utilização da expressão método qualitativo aplicado a um conjunto de estratégias de pesquisa que apresentam características similares entre si a partir de um modo interativo de coleta e análise de dados, a fim de captar a dimensão subjetiva dos fenômenos. Assim, a interpretação da sociedade passa pelas considerações dos significados atribuídos pelos atores sociais em diferentes aspectos de sua interação com o real, como mostra o objetivo abaixo explicitado.

Para Silva (2016), o método qualitativo possibilita ao autor a interpretação dos dados e do grupo estudado e, por esse motivo, exige responsabilidade e preocupação em oferecer uma versão credível da realidade e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

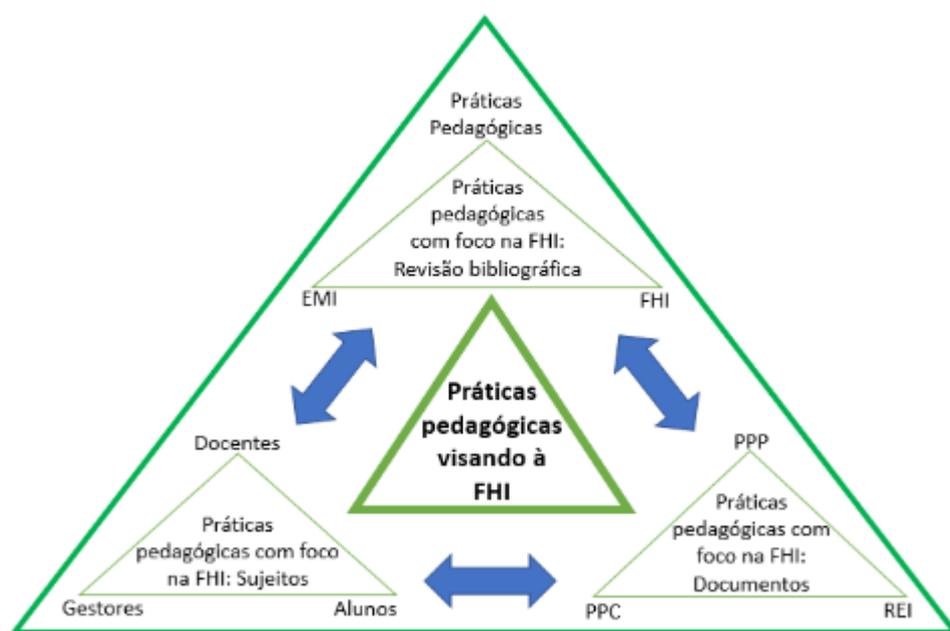
Esse método favorece a abordagem e a desmistificação da dimensão simbólica que impregna as práticas sociais. Elas permitem captar relatos, descrições, discursos e documentos que se reportam aos significados, crenças, opiniões e práticas dos autores, o que ajuda a revelar o modo como constroem e reconstroem a realidade social e como racionalizam a sua vida cotidiana.

Nessa perspectiva, o pesquisador deve minimizar o máximo possível a penetração de sua presença na pesquisa para não interferir diretamente nos

resultados. Para isto, o cruzamento das vozes dos sujeitos com o referencial teórico poderá gerar uma leitura fundamentada do real. Entretanto, deve-se considerar que a vida social ocorre em um processo de constante construção e reconstrução, o qual não pode ser abarcado em sua totalidade complexa durante uma pesquisa, mesmo que essa considere a subjetividade dos fatos sociais a partir de vários atores e contextos (SILVA, 2016).

Na construção dessa pesquisa, tentou-se realizar o resgate teórico crítico a respeito do que já foi produzido referente à problemática aqui abordada, analisar os documentos norteadores internos da instituição, como também realizar a coleta de dados no CENEP, lócus da pesquisa, a fim de mapear o cenário escolar e, posteriormente, responder às questões de pesquisa, assim como atingir os objetivos propostos, conforme a diagrama 1.

Diagrama 1 – Diagrama de materialização da triangulação.



Fonte: Autoria própria (2017).

De acordo com diagrama 1, foi inicialmente realizada a pesquisa bibliográfica abordando conteúdos referentes às práticas pedagógicas, formação humana integral (FHI) e EMI para, posteriormente, confrontar com os dados empíricos coletados e analisados a partir da estratégica metodológica da triangulação, a qual quando se refere às fontes de pesquisa, fizemos a triangulação de sujeitos e a triangulação dos documentos internos da instituição, procurando identificar as nuances das práticas

pedagógicas que ocorrem na escola em suas expressões. Ainda utilizando a triangulação, desta vez a de dados, foi possível articular as três fontes de pesquisa que permeavam o objeto de estudo com a finalidade de atender ao objetivo inicialmente proposto nessa pesquisa.

Para a leitura e posterior análise dos documentos norteadores da instituição, quais sejam, o PPP do CENEP, o REI e o PPC do curso de informática, tivemos acesso às versões atualizadas pela escola no ano de 2016 e os arquivos foram disponibilizados pela instituição em arquivo eletrônico, conforme solicitado.

Já para a coleta de dados empíricos, foi construído um questionário através da ferramenta do drive no *google docs*, e inicialmente revisado pela orientadora e aplicado em um pré-teste com dois colegas de turma, a fim de melhorar a compreensão e abrangência do seu conteúdo. Somente após a revisão e pré-teste do questionário pude aplicá-lo no lócus da pesquisa.

Após o contato inicial com a instituição e autorização para a realização da pesquisa através de assinatura do termo de anuência pelo Vice-Diretor da instituição e apresentação do ofício nº 05/2017 – PPGEP/IFRN (em anexo), com a assinatura do Coordenador do Programa. Os profissionais da escola atuaram cordialmente e possibilitaram que a pesquisa fosse realizada de forma satisfatória, auxiliando sempre que necessário. O processo de coleta de dados ocorreu por meio dos questionários, sendo elaborado um para docentes e gestores e outro para os alunos. Cada questionário continha 10 questões, dentre as quais 4 eram fechadas (objetivas) e 6 abertas (discursivas).

Ao final da pesquisa de campo, obtivemos respostas de 36 alunos, 02 gestores e 15 docentes do CENEP. Em relação aos alunos, tivemos um percentual de 69,23% de respostas de sujeitos escolhidos aleatoriamente, em que a única restrição para poder responder ao questionário foi que os alunos estivessem cursando o 3º ano do EMI, pois consideramos estarem mais bem preparados para responder às questões pelo maior tempo de experiência vivenciada na instituição. A pesquisa foi realizada junto aos discentes do curso de informática por ter o maior número de alunos matriculados, no terceiro ano em 2017, no total de 52 matrículas.

Em relação aos gestores, foram obtidas 2 respostas em um total de 4 gestores, dentre eles, diretores e coordenadores da escola. Em referência aos docentes da instituição, obtivemos 15 respostas de um universo de 35 professores.

Convém ratificar que todos os professores e gestores da instituição que atuam diretamente com o EMI no curso técnico de informática receberam o convite para responder ao questionário em forma de arquivo eletrônico. Contudo, apenas 42,86% de docentes e 50% de gestores responderam, participando da pesquisa de forma voluntária, conforme tabela 1.

**Tabela 1- Divisão dos sujeitos da pesquisa entre quantidade de grupos de sujeitos, questionados e respondentes**

SUJEITOS	QUESTIONADOS	RESPONDENTE S	PERCENTUAL DE RESPOSTAS
Docentes	35	15	42,86%
Gestores	4	2	50,00%
Alunos	52	36	69,23%

Fonte: Autoria própria (2017).

Destacamos que no grupo de docentes apresentado na tabela 1 estão inseridos docentes que trabalham com disciplinas tanto do eixo estruturante, os quais atuam nas disciplinas propedêuticas da instituição e fazem parte do quadro regular de professores do estado do Rio Grande do Norte (RN), quanto os do eixo tecnológico, que atuam com as disciplinas da área técnica e são contratados temporariamente pelo governo através de processo seletivo simplificado.

Para a pesquisa de campo com os gestores e docentes, o questionário foi enviado por e-mail depois de um contato presencial, contextualizando e sensibilizando a respeito da importância do estudo na escola, para que eles respondessem quando possível, caso desejassem participar.

A coleta de dados com os alunos foi realizada pessoalmente em um laboratório de informática disponibilizado pela instituição no mês de abril de 2017. Esse contato presencial ocorreu para maiores esclarecimentos quanto às questões, caso necessário. Entretanto, não houve muitos questionamentos nos dias de aplicação da pesquisa.

Nesse cenário, realizamos a coleta dos dados empíricos que serviram para subsidiar toda a pesquisa juntamente com as escolhas metodológicas e o suporte teórico dos autores, os quais serão destacados mais claramente no decorrer do estudo.

## 2.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Para entendermos melhor a abordagem baseada no materialismo histórico-dialético, tentaremos compreendê-lo a partir de uma ligação direta com o marxismo e da vinculação com fatos contextualizados historicamente, pretendendo evitar o dogmatismo e o desvirtuamento da verdade científica (KONDER, 1985).

Nesse sentido, a palavra dialética vem do grego *dialektike* e quer dizer movimento das ideias, as quais através do diálogo e dos acontecimentos são capazes de definir claramente os conceitos científicos em seus contextos.

Com base nisso, vale a pena destacar o pensador Heráclito de Éfeso, considerado o pai da dialética por fazer oposição à ideia de imutabilidade das coisas, defendendo o movimento das ideias, as quais podem ser contestadas e novamente modificadas no decorrer da sua história.

Na França, filósofos como Diderot e Rousseau demonstravam que eram os conflitos e as contradições sociais que moviam a política e a sociedade, influenciando os indivíduos, que, por sua vez, contribuem para a construção dessa sociedade. Logo, o trabalho e a práxis teriam um papel fundamental na construção da consciência social com base no contexto histórico (KONDER, 1985).

Para Nóbrega (2005), Marx e Engels atribuíram uma interpretação materialista e de caráter não idealista à proposta da dialética idealista inicialmente defendida por Hegel. A ideia de que a sociedade era determinada pelo Espírito Absoluto defendida por Hegel foi transformada na concepção de que, a partir da realidade existente, nossas ideias e concepções são determinadas e a consciência seria definida pela forma como o nosso ser exprime a sua vida produtiva. Sendo assim, o trabalho e a práxis teriam papel fundamental na formação da consciência social com base no contexto histórico.

Neste contexto, Marx e Engels (2001) defenderam a dialética, retirando toda imagem idealista e a aplicaram em um contexto de realidade que parte da concepção materialista para se analisar a sociedade historicamente desenvolvida, em uma troca de conhecimentos que parte da totalidade para o fenômeno e do fenômeno para a totalidade, como ainda do sujeito para o objeto e do objeto para o sujeito.

Assim, podemos entender o materialismo histórico dialético coerente com o desenvolvimento da sociedade e da natureza historicamente construídas a partir de uma abordagem que possibilita concretamente o desenvolvimento da sociedade de forma revolucionária, com base nas histórias dos sujeitos que a constroem.

Pinto (1979) percebe o materialismo histórico como reflexo racional, de internalização e organização das experiências, realidades, processos e leis, vivenciadas pelo mundo exterior, a fim de interpretá-las e transformá-las em proposições, em um sistema de dimensão genética e sociológica, em que se deve admitir a existência de uma realidade objetiva, independentemente das ideias e do pensamento.

Com base no mesmo autor, o reflexo racional manifesta-se como a parte subjetiva da realidade a partir da relação contraditória com os acontecimentos sociais e históricos para o desenvolvimento e transformação dos fatos, em que o desafio dessa perspectiva é trazer para o plano da dialética real os conflitos do plano abstrato e teórico no sentido da produção social da existência.

Para melhores esclarecimentos a respeito da dialética, faremos uma breve comparação entre o materialismo histórico dialético em oposição à concepção ideológica da metafísica<sup>4</sup>, pois, enquanto a metafísica se fixa no exterior do fenômeno, no mundo invisível, na aparência positiva, nas ideologias, na linearidade, na harmonia e na a-historicidade, o materialismo histórico tem como base a essência do mundo real, na totalidade, na contradição, na mediação, no conceito entrelaçado da teoria, prática e ciência, na práxis<sup>5</sup>, em uma perspectiva de interpretação e experimentação com base na vida real, no sentido de transformar os fenômenos sociais (GRAMSCI, 1978).

Neste panorama, deve-se compreender, antes de tudo, que a filosofia da práxis tem como base a crítica ao senso comum e ao comportamento hegemônico existente, como ainda, a finalidade de superação do modo de pensar predominante, gerando assim o pensamento contra-hegemônico, críticas e atitudes polêmicas, dentre outros fatores que dificultam essa compreensão. Entretanto, tentar analisar o modo de pensar predominante é condição necessária para aplicar a abordagem

---

<sup>4</sup> Metafísica, significa o estudo do sobrenatural. Para maiores esclarecimentos sobre o assunto ler o livro: Fundamentação da Metafísica dos costumes do autor Immanuel Kant.

<sup>5</sup> Práxis é uma palavra com origem no termo grego práxis que significa conduta ou ação. As primeiras noções de práxis surgiram com Aristóteles, mas foi Karl Marx o responsável pelo aprofundamento desta concepção. Para maiores esclarecimentos consultar o livro, Pedagogia da práxis do autor, Moacir Gadotti.

dialética na investigação, a fim de desmascarar a auto-alienação social possivelmente existente (ARAUJO, 2011).

Segundo Marx (1996), o entrelaçamento de ideias, característico da dialética, é necessário para distinguir e compreender a sociedade desenvolvida historicamente, onde o papel da pesquisa deve ser a de analisar intimamente a matéria, a fim de inseri-la em um contexto de movimento concreto, dando-lhe vida e construindo novas ideias. Em um movimento constante que inicialmente a proposição é confrontada pela oposição gerando uma conclusão, ela se transformará em nova proposição a ser confrontada novamente e recriada cotidianamente, conforme figura 1.

Figura 1 – Pensamento dialético.



Fonte: Autoria própria (2017).

Com base em Konder (1985), expomos resumidamente alguns colaboradores da teoria materialista histórico dialética. A partir das contribuições do estudioso Hegel, conforme já explicitado, os estudos de Marx e Engels revolucionaram o pensamento com base na dialética, a qual transforma a compreensão dos acontecimentos entrelaçando-os com o contexto a partir de análises baseadas na história das sociedades e em suas contradições.

Nessa lógica, Marx e Engels reelaboraram a teoria com base no processo de superação dialética e na herança ideológica da sociedade, expressando, prioritariamente, os interesses da classe trabalhadora, pois eles também entendiam que o trabalho era à base de desenvolvimento da sociedade.

Nesse viés, compreendemos algumas nuances da abordagem baseada no materialismo histórico dialético, como coerente com a ciência, com o progresso da sociedade e da natureza historicamente construídas, promovendo uma abordagem que possibilita concretamente o desenvolvimento da sociedade de forma revolucionária a partir das histórias dos sujeitos que a constroem.

Ao referir-me somente à dialética materialista histórica, quero demarcar aquilo que entendo como a ruptura entre a ciência da história ou do humano-social e as análises metafísicas de diferentes matrizes e níveis de compreensão do real, que vão do empiricismo ao positivismo, idealismo, materialismo vulgar e estruturalismo (FRIGOTTO, 2001, p.72).

Para Minayo (2010), o positivismo se contrapõe ao materialismo, principalmente por defender o equilíbrio hegemônico social. As intervenções externas que ameacem esse equilíbrio não são bem-vindas, pois seus autores defendem que é possível controlar os problemas e isolar as contradições para voltar à estabilidade equilibrada.

Em oposição ao pensamento positivista descrito acima, Konder (1985) alerta que a dialética para ser materialista e histórica não pode constituir-se como uma doutrina isolando as contradições, não devendo assim, constituir nenhum tipo de camisa de forças baseada em raízes não historicizadas, mesmo com a intenção de atingir o equilíbrio, pois as contradições, totalidades e singularidades são construídas em contexto de realidade histórica.

Assim,

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 2001, p.81).

Por isso, vale a pena ressaltar que desenvolver pesquisa baseada na abordagem do materialismo histórico dialético não se trata apenas de juntar diferentes categorias e conceitos de um mesmo objeto nem de tornar o discurso homogêneo. É necessário um movimento prático e crítico, do todo para o específico e do específico para o todo, a fim de superar o abstrato com base em diferentes pontos de vista no plano da realidade histórica para se chegar a novas composições teóricas e sociais.

Nesse sentido, uma possibilidade para a quebra da hegemonia, muitas vezes imposta pelas elites que, para Marx (1996), transcende o nível abstrato das relações sociais se inserindo no campo materialista e histórico, seria conceber a superação do trabalho assalariado, alienado<sup>6</sup> e explorado, como processo histórico de transformação revolucionária, o qual pode ser iniciado nas famílias e no trabalho docente, na tentativa de superação do modo de produção capitalista alienado. Entretanto, o que tentam impor sob o rótulo do mercado é a aceitação de que seria impossível uma resistência frontal ao mercado de trabalho tal como está estruturado, naturalizado e fortemente implantado em todos os espaços sociais.

A fim de contribuir com a quebra da alienação na sociedade com base em nuances do materialismo histórico dialético, Frigotto (2016) ressalta que a produção do conhecimento deveria fortalecer a ação revolucionária e não servir apenas para o academicismo.

Neste sentido, complementa Frigotto (2016, p. 33).

Quando se consegue produzir um conhecimento que resulta em análise materialista e histórica, desvela-se o que produz desigualdades, a exploração, a injustiça, etc. E este conhecimento tem o potencial desalienador, transformador e revolucionário. O caráter efetivo deste conhecimento tanto em sua verdade histórica, quanto em seu efeito transformador só pode ser aferido na práxis.

Assim, a tentativa de avançar socialmente sem analisar diferentes pontos de vista historicamente praticados, sem conhecer que a construção social nunca inicia em um ponto nulo, sem perceber as contradições entre as diversas teorias que tentam explicar o mesmo fato, sem as rupturas necessárias para a produção da ciência, muito provavelmente impedirá o avanço significativo da ciência.

Por este motivo, e dentre outros, a pesquisa fundada na abordagem do materialismo histórico dialético, realizada a partir do método qualitativo, procura analisar o objeto de estudo de forma plural por várias óticas, desde que combinadas de maneira coerente sem minimizar a importância do conhecimento científico produzido pela comunidade acadêmica, nem o valor das vivências sociais produzidas pelo contexto social no qual a população está inserida. Nesse contexto,

---

<sup>6</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o tema da alienação e do trabalho alienado ver o livro: A teoria da alienação em Marx, de István Mészáros (2006).

encontramos respaldo teórico e prático na visão qualitativa da triangulação metodológica, a qual será melhor abordada no tópico seguinte.

### 2.3 A ABORDAGEM QUALITATIVA DA TRIANGULAÇÃO

Quando utilizamos um método com abordagem qualitativa, segundo Minayo (2010), não temos a intenção apenas de mostrar o ponto de vista das pessoas, mas mostrar dimensões diferentes a respeito do objeto que está sendo estudado, em que aparecerão aspectos que podem se aproximar ou se distanciar do referencial teórico ou de um sujeito para outro, considerando que os discursos estão diretamente ligados às experiências pessoais e à realidade social dos indivíduos.

Neste sentido, o método qualitativo está fundamentado principalmente em dois pilares: no contexto global socialmente desenvolvido em determinado contexto no qual todos os sujeitos estão inseridos e nos aspectos representados pela individualidade dos sujeitos, os quais podem estar relacionados com as crenças, privações ou diferenciações de opiniões diversas.

Para Wolcott (1994), após a coleta de dados empíricos, a pesquisa qualitativa passa por três fases de tratamento dos dados: a descrição dos dados, tentando ser o mais fiel possível com os dados coletados na hora da categorização; a análise dos dados, em que se procura ir além do que está escrito considerando o contexto e as relações sociais; e a interpretação dos dados, a qual correlaciona as duas fases anteriormente descritas com o referencial teórico, buscando encontrar compreensão e explicação das falas que vão além do que está descrito e analisado.

O mesmo autor também destaca que essas fases não estão claramente separadas, pois elas fazem parte de um processo de construção e de cruzamento de informações, os quais podem estar relacionados com outras abordagens e outros passos a serem observados e, se necessário, acrescentados a partir das lacunas surgidas no decorrer da pesquisa.

A partir das reflexões de Minayo (2010), uma das melhores metodologias de pesquisa trabalhadas para que a pesquisa qualitativa tenha um diálogo transdisciplinar no sentido da dialética, seria a triangulação, por se tratar de uma metodologia que se propõe a obter vários olhares de um mesmo fenômeno.

Para melhor compreensão da metodologia de triangulação, realizaremos uma contextualização histórica a respeito da sua gênese, a qual originalmente começou

nas ciências militares decorrente da navegação e da topografia, onde era utilizada como método para fixar determinada posição. Atualmente, a triangulação ainda é utilizada nessa área, mesmo com as novas tecnologias de satélite e os fundamentos básicos da geometria para localizar pontos específicos de forma mais precisa (AZEVEDO, 2013).

Já nas Ciências Sociais e Humanas, segundo reflexões do mesmo autor, a metodologia da triangulação é utilizada de forma menos literal, a qual pode ser explicada sucintamente da seguinte forma: estando o pesquisador ao visualizar o objeto de pesquisa e seus aspectos relacionados em um determinado ponto, serão necessários, no mínimo, outros dois pontos de vista a fim de ajustar a definição dos conceitos e analisar o conteúdo de forma adequada para chegar a resultados mais concretos.

Vale a pena ressaltar que, na década de 1950, a triangulação começou a ser utilizada na área das Ciências Sociais e humanas. Na Psicologia, os pesquisadores Campbell e Fiske (1959), se propuseram a testar, por meio de diferentes métodos qualitativos, os resultados obtidos empiricamente, a fim de analisar um determinado objeto de estudo. Nos anos de 1960, o estudioso Web e seus colaboradores obtiveram melhores resultados em um contexto mais amplo, em que a coleta de dados era feita a partir de várias fontes, reforçando o conteúdo da análise e fortalecendo a validade dos resultados (AZEVEDO, 2013).

Para o mesmo autor, no final da década de 70, e diante da necessidade de reconhecimento das Ciências Humanas e Sociais analisadas a partir de aspectos empíricos, as quais eram difíceis de comprovar por não estarem ligadas a uma resposta objetiva, mesmo que embasado em teóricos, documentos e vivências, Denzin (1973), procurou fortalecer a pesquisa na área e, com base em seus estudos, argumentou que uma hipótese testada por diferentes métodos e diferentes fontes pode apresentar resultados mais aprofundados e detalhados do que a restrição de um único método ou fonte.

Complementando o pensamento supracitado, o estudioso Maxwell (1996), defende que a triangulação reduz o risco de que os estudos reflitam as limitações de uma única fonte de pesquisa ou de uma única metodologia.

Para Denzin (1973), a triangulação tem como significado a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista permitindo a comparação, a interação e a crítica intersubjetiva, com base em vários olhares.

Seguindo esse pensamento, Minayo (2010) não apresenta a triangulação como um método em si, mas como uma metodologia estratégica que utiliza diversas estratégias já testadas e consagradas cientificamente.

Dessa forma, a triangulação deve envolver, no mínimo, três pontos, como visto anteriormente. Entretanto, podem ser utilizados vários outros pontos de vista e fontes de pesquisa a fim de chegar a uma avaliação mais precisa do contexto em que os dados podem ser coletados de diferentes formas, utilizando metodologias distintas, analisando os dados por diferentes métodos, ou até mesmo empregando diferentes pesquisadores para o estudo de um mesmo fenômeno.

Neste sentido, Bouchard (1976), em texto de Azevedo (2013), define a estratégia metodológica da triangulação como o uso da combinação de diferentes técnicas para o estudo de um mesmo fenômeno. Entre elas incluímos diferentes sujeitos de pesquisa, diferentes formas, tempos e espaços de coletar dados, diferentes pontos de vista de pesquisadores ou autores, dentre outros que levem o pesquisador ao maior número possível de informações para a análise o mais completa possível de um mesmo fenômeno objetivado naquele momento.

Segundo o mesmo texto, a triangulação tem como sinônimo a utilização de diversas metodologias (multimétodo) para convergir em um mesmo objeto, sendo utilizada por pesquisadores de várias áreas, limitando assim, os vieses pessoais e subjetivos de interpretação, aumentando a generalização do estudo por enriquecer sua compreensão.

Conforme Manion e Cohen (2002), o uso da triangulação tem relevância especial no estudo e na compreensão de fenômenos complexos, sendo muito aplicado nas Ciências Sociais e na educação, pois poderá gerar várias versões de um mesmo objeto, o qual pode ser analisado comparativamente de acordo com mais de uma ótica, capacitando o investigador na obtenção da conclusão mais completa e real em seu estudo.

Já Vegara (2006) afirma que a triangulação pode ser vista por duas óticas: uma seria a metodologia para contribuir com a validação da pesquisa, e outra na

perspectiva de obter múltiplos e mais profundos conhecimentos a respeito de determinado fenômeno. Essa metodologia pode, ainda, ser dividida em quatro tipos.

Para Denzin, em texto de Azevedo (2013), obtemos informações para a pesquisa a partir de diferentes dados obtidos e em diferentes tempos, espaços ou com diferentes sujeitos, o que chamaremos de triangulação de dados. É possível também recorrer a diferentes teorias/autores que estudem um mesmo fenômeno, o que denominaremos triangulação teórica. Pode-se ainda juntar pesquisadores diferentes, os quais estudarão o mesmo objeto a fim de trazer perspectivas diferentes ao estudo. Por fim, a metodologia da triangulação onde se utilizam diferentes métodos, como por exemplo, a observação, a análise documental e a entrevista para a realização da pesquisa.

No contexto da metodologia de triangulação foram utilizadas nesta pesquisa: a triangulação de sujeitos, a triangulação dos documentos internos do CENEP e a triangulação de dados.

Para a de sujeitos foram coletados os dados empíricos através de questionários com respostas de três grupos: docentes, gestores e discentes da instituição, conforme detalhamento no decorrer deste texto. Para a triangulação de documentos internos do CENEP, tivemos acesso ao PPP, PPC e REI, em um cenário que o PPP foi mais explorado, pois durante a análise documental constatamos que tanto o PPC quanto o REI estão entrelaçados e contextualizados com o PPP o qual se apresenta como o documento interno mais extenso e mais completo da escola.

No tocante à triangulação de dados, foi possível articular as duas fontes de pesquisa anteriormente trianguladas juntamente com a pesquisa bibliográfica inicialmente realizada, abordando conteúdos referentes às práticas pedagógicas, FHI e EMI, os quais permeiam o objeto de estudo com o objetivo de finalizar o processo de análise e triangulação metodológica, conforme ilustrado no diagrama 1.

Assim, após a realização da pesquisa bibliográfica os dados empíricos foram coletados e analisados a partir da estratégia metodológica da triangulação e dividida em três partes: triangulação de sujeitos, sendo eles, gestores, docentes e discentes do CENEP, a triangulação dos documentos internos da instituição norteadas por três documentos, PPP, PPC e o REI. E para o fechamento da pesquisa utilizamos a

triangulação de dados, momento em que foi possível entrelaçar as fontes de pesquisa relacionando-as ao objeto de estudo.

Sob outra ótica, segundo Azevedo (2013), compreendemos a triangulação de dados exemplificando uma pesquisa ambiental, onde se empregam técnicas de coleta de dados em diferentes circunstâncias, diferentes horas do dia, diferentes temperaturas, entre outros. Se trata, pois, da coleta de um tipo de dado e, na maioria das vezes, com a mesma ferramenta, pelo mesmo pesquisador e utilizando a mesma metodologia de coleta.

Inserida no contexto do método qualitativo, no sentido de compreender o comportamento humano e suas relações sociais, leva-se em conta o significado que cada ator atribui às relações sociais vivenciadas sem deixar de ancorar-se em bases disciplinares, metodológicas e paradigmáticas, formando assim, um conjunto de atividades interpretativas.

Já segundo Manion e Cohen (2002), quando utilizamos a metodologia da triangulação pode-se trabalhar com a triangulação do tempo, do espaço, a triangulação da teoria, dos sujeitos, dos investigadores, entre outros, ou ainda com a junção de várias das triangulações destacadas. Assim, a triangulação metodológica pode ser aplicada em uma única pesquisa, fazendo uso de mais de um tipo de triangulação dentre os supracitados de acordo com a escolha do pesquisador.

Neste sentido, para melhor compreensão da amplitude da ideia inserida na metodologia da triangulação, ilustramos com a figura 2 algumas outras possíveis formas de utilização para a metodologia da triangulação.

Figura 2 – Algumas opções para a triangulação.



Fonte: BARROS (2015).

Segundo Minayo (2010), a metodologia também pode ser utilizada na avaliação de programas e projetos, a fim de identificar e problematizar, através de diferentes variáveis, os pontos frágeis e a possibilidade de reorganização constante de determinada ação.

Neste sentido, o que a triangulação pretende não é produzir uma verdade unitária nem invalidar os resultados de pesquisas obtidas com um único método, mas construir tanto uma aproximação multifacetada dessa verdade, a partir de vários olhares, como um retrato mais objetivo da realidade, procurando reduzir as contradições e inconsistências (AZEVEDO, 2013).

Outro ponto importante é entendermos que a estratégia metodológica da triangulação não diz respeito a um método compartilhado e compartimentado. Assim, Minayo (2010) ressalta que, mesmo se tratando de informações obtidas separadamente, o que, na maioria das vezes, produz tabulação de informações gerando dados estatísticos, na pesquisa qualitativa chega-se a considerações finais que transformam esses dados em indicadores e resultados, os quais interagem com uma dinâmica de leitura entre as categorias e as unidades obtidas para reflexões, a fim de responder às questões iniciais.

Assim, o contexto da pesquisa utilizando a triangulação demonstra a riqueza de dados que o pesquisador pode obter por meio das várias fontes, a fim de conseguir captar uma versão ampla e rica de detalhes a respeito do objeto estudado.

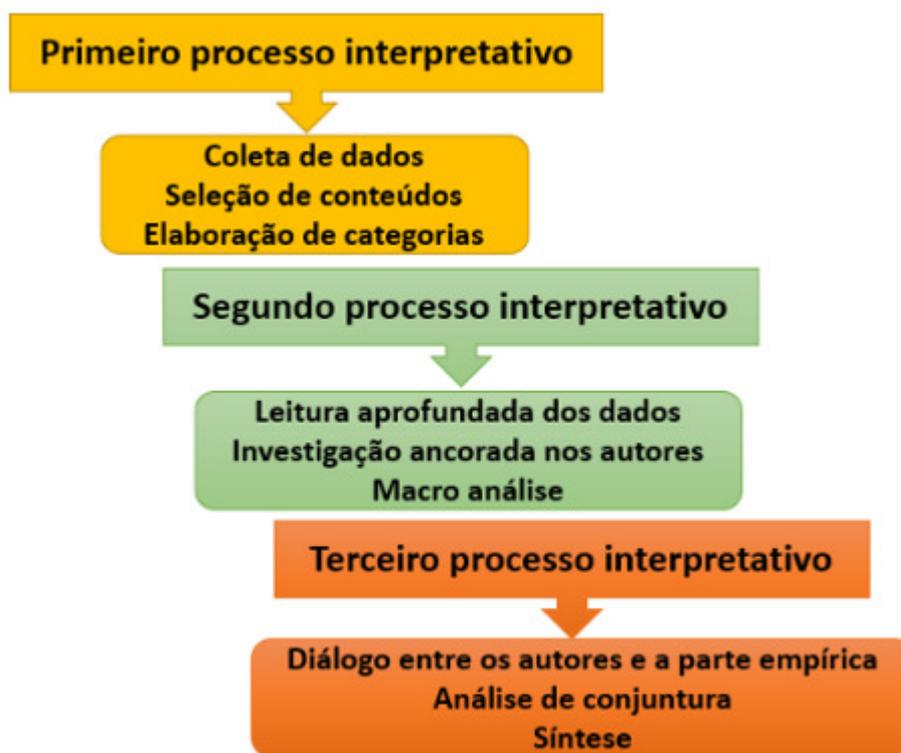
Quando se trata da preparação e análise dos dados coletados utilizando a triangulação, a estratégia prevê inicialmente dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo a percepção de uma versão da totalidade e unidade entre os aspectos teóricos e empíricos do objeto estudado, sendo essa articulação fator importante por agregar componentes ao caráter de cientificidade ao estudo.

O primeiro momento diz respeito à preparação dos dados empíricos coletados mediante diversos procedimentos a serem adotados, e o segundo momento se refere à análise propriamente dita que implica na necessidade de se refletir sobre três aspectos: a percepção que os sujeitos constroem sobre determinada realidade; sobre os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura e, para isso, a recorrências aos autores que se debruçam sobre tais

processos e sobre a temática estudada; e sobre as estruturas que permeiam a vida em sociedade (MINAYO, 2010).

Com base em Marcondes e Brisola (2014), podemos observar a Figura 3, a qual pretende ilustrar a possibilidade de materialização dos processos interpretativos ocorridos na pesquisa qualitativa que utiliza a estratégia metodológica da triangulação.

Figura 3 – Passos do processo interpretativo.



Fonte: Autoria própria (2017).

Para Silva (2016), apesar de a triangulação ser uma metodologia bastante debatida pelos autores, na intenção de chegar a um consenso em sua definição, ela tem conseguido alcançar legitimidade não só pelas comprovações que vem trazendo em vários espaços, mas também pela pluralidade e legitimidade das considerações finais, superando várias lacunas das ciências subjetivas. Dessa forma, essa abordagem mista vem ganhando espaço nas pesquisas da educação e das ciências sociais, assumindo um papel de importância reconhecida neste campo.

Entretanto, é necessário reconhecer que a construção do conhecimento científico, independentemente da metodologia ou estratégia utilizada, não tem por

finalidade a construção de uma verdade absoluta, principalmente nas ciências subjetivas, mas aproximações e distanciamentos do mundo vivido, a partir de teorias e verificações empíricas (AZEVEDO, 2013).

Por fim, a triangulação metodológica diz respeito ao uso de múltiplas técnicas para a obtenção de diversos dados no decorrer da pesquisa, as quais podem estar incluídas dentro de um único método ou não. Fica a critério do pesquisador escolher o modo de análise e a forma de coleta dos dados, as teorias, os sujeitos, os espaços, dentre outros, desde que os conteúdos sejam eticamente tratados e convirjam para o objetivo proposto pela pesquisa.

A fim de seguir no caminho da triangulação, no que se refere aos procedimentos metodológicos, este estudo foi dividido em partes, conforme o detalhamento exposto no diagrama 1, localizado na sessão dois deste texto.

Nesse caminho, após a coleta de dados e as leituras para a construção da revisão bibliográfica, seguimos para os passos interpretativos da pesquisa conforme apresentado na figura 3, a fim de fechar o processo de construção do estudo e apresentar os resultados a serem detalhados no decorrer desse texto.

## 2.4 SOBRE O LÓCUS DA PESQUISA

Neste tópico apresentaremos a instituição estudada no que tange aos aspectos físicos, estruturais e legais, como também alguns aspectos metodológicos, pedagógicos e filosóficos. Entretanto, ressaltamos que os aspectos metodológicos, pedagógicos e filosóficos serão abordados, de forma mais aprofundada, no decorrer de toda a pesquisa a partir das mesmas fontes aqui trabalhadas, sendo elas, o PPP, o REI e o PPC. Corroboramos ainda que todos os documentos disponibilizados pelo CENEP foram revistos pela instituição e estamos trabalhando com as versões atualizadas em 2016.

Iniciando a explanação, consideramos importante destacar superficialmente, o panorama legal e histórico que a educação brasileira passou até chegar aos dias atuais, inserida no cenário do governo de Getúlio Vargas, as primeiras leis que trataram da organização da educação básica pública no país foram criadas a partir de decretos e foram chamadas de Leis orgânicas do Ensino, promulgadas em 1942, com a finalidade de realizar uma reforma na educação, a qual pretendia adequar o

ensino das instituições escolares regulares ao contexto econômico e social (SAVIANI, 2011).

Para a EP, somente em 1884 foram criados, de forma bastante precarizada e sem legislação concreta, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos em um cenário que inicia a implantação de uma educação profissional no país, a qual viveu e continua vivendo momentos históricos turbulentos, significativamente marcados pelas mudanças a partir da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>7</sup> (LDB). Ela define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição, como também reorienta e dimensiona, nos aspectos legais, a educação básica e profissional em todo o país.

Outros dois importantes marcos para a EP no Brasil ocorreram com o Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004<sup>8</sup>, ao regulamentar os dispositivos referentes à educação profissional, determinando que a educação profissional técnica de nível médio poderá ser desenvolvida em articulação com o EMI, concomitante ou subsequente e, em seguida, pelas modificações realizadas a partir da Lei nº 11.741 de 16 de Julho de 2008<sup>9</sup>, a qual visou redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio à educação de jovens e adultos e à educação profissional e tecnológica.

Assim, conforme o PPP do CENEP, na reorientação e no redimensionamento da educação profissional, explicitados na LDB e na Lei 11.741 de 16 de Julho de 2008, tentou-se buscar novas relações do saber a partir da articulação e integração dos conteúdos escolares com os da prática social do aluno, na perspectiva de rompimento da organização curricular orientada apenas pelo princípio disciplinar e do ensino tradicional centrado na transmissão do conhecimento (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SENADOR JESSÉ PINTO FREIRE, 2016a).

Nesse sentido, o PPP do CENEP expõe tomar como ponto de partida o embasamento legal e visa propor a construção da própria identidade educativa ao elaborar uma proposta de ensino na expectativa de implementar um processo pedagógico de formação básica profissionalizante amparada na legislação

---

<sup>7</sup> Ver lei em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

<sup>8</sup> Ver Decreto em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm).

<sup>9</sup> Ver Lei em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm).

educacional, tendo a proposta de contribuir para o desenvolvimento do estado e do país.

O Conforme o REI do CENEP iniciou suas atividades educacionais no ano de 2006, ofertando cursos em duas áreas educacionais, sendo elas: Gestão e Comércio, Informática, permanecendo em funcionamento até o ano de 2018 com turmas nos turnos matutino e vespertino (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SENADOR JESSÉ PINTO FREIRE, 2016b).

Ainda de acordo com os Art. 3º e 4º do REI, o CENEP tem a finalidade de oferecer a educação profissional técnica de nível médio e formação inicial e continuada ou qualificação profissional, inspirada nos princípios de liberdade, da estética, da sensibilidade, da política, da igualdade, da ética, contextualização, interdisciplinaridade e flexibilidade e nos ideais da formação humana através de cursos e programas inseridos em um contexto de educação, com a finalidade de desenvolver o aluno ao assegurar-lhe a formação de base comum, visando tanto o exercício da cidadania quanto os meios necessários para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A escola é uma instituição pública e está localizada na rua Trairi, nº 480, no bairro de Petrópolis, no centro da cidade de Natal/RN, em prédio próprio, conforme mostra a figura 4. Foi criado pelo Decreto nº 16.592 de 18 de dezembro de 2002 e oferta o ensino na modalidade de educação profissional credenciado pela Portaria nº 70/2005 da SECD/GS, publicada no Diário Oficial Eletrônico (DOE) de 23/02/2006, assim como no Parecer nº 074/2004 CEE/CEB/RN publicado no Diário Oficial de 23/02/2005.

Figura 4 – Fachada do prédio do CENEP em 2017.



Fonte: CENEP (2017).

Destacamos que o CENEP oferece cursos de EP integrados aos EM, funcionando em três turnos. Atualmente, conta com uma infraestrutura que compreende: 01 Biblioteca com capacidade para 30 pessoas; 10 Salas de aula com capacidade para 40 pessoas; 01 Laboratório de informática com 40 computadores; 01 Laboratório de manutenção de computadores; 01 Secretaria; 01 Sala dos Professores; 01 Sala da Direção; 01 Sala Coordenação Administrativa/Financeiro e Relações Externas; 01 Sala Coordenação Pedagógica.

Em relação ao pessoal e suas atribuições, a escola conta com um grupo que comporta: 1 diretor e 1 vice-diretor, com a responsabilidade da gestão geral do CENEP nas atribuições de coordenar, orientar, monitorar e controlar os processos administrativos, pedagógicos, financeiros e de pessoas da escola; 1 coordenador financeiro, ao qual compete a responsabilidade de gerir os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola e com o sistema integrado de gestão da educação; na coordenação pedagógica conta-se com 1 coordenador pedagógico, 4 pedagogos, 4 assistentes administrativos, 23 professores do eixo estruturante (disciplinas propedêuticas) e 12 professores do eixo tecnológico (disciplinas técnicas), onde a responsabilidade desse setor caracteriza-se como a atividade fim do CENEP, fundadas no ensino, pesquisa e extensão da instituição; na secretaria disponibiliza-se de um secretário escolar a quem compete a execução das atividades de escrituração, arquivo e expediente, contando com o apoio técnico-administrativo de 3 auxiliares no desempenho de sua função; a biblioteca é de responsabilidade de 2 bibliotecários com a finalidade de fornecer elementos necessários à realização e enriquecimento dos trabalhos pedagógicos, consultas e pesquisa; na zeladoria conta-se com uma equipe de empresas terceirizadas que prestam serviços, sendo responsáveis pela limpeza e higienização dos ambientes da escola e pela recepção dos estudantes e funcionários.

Ressaltamos que os professores do eixo tecnológico (disciplinas técnicas) são contratados pela instituição através de processo seletivo temporário, e os professores do eixo estruturante (disciplinas propedêuticas) são concursados, integrantes do quadro de professores do estado do RN.

Quando se trata de formas de acesso aos cursos técnicos de nível médio na forma Integrada presentes na instituição, segundo o PPC do curso de informática,

ocorrem por meio do Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUC) em processo seletivo simplificado e aberto ao público, no site [www.sigeduc.rn.gov.br](http://www.sigeduc.rn.gov.br).

Em relação ao critério para a seleção, é analisada a média aritmética obtida nas disciplinas de língua portuguesa e matemática dos conteúdos do 9º ano do ensino fundamental, no caso do curso de nível médio integrado, ou a média das mesmas disciplinas da última série cursada no ensino médio, nos casos de cursos subsequentes. Para ser considerado classificado, o estudante deverá atingir média mínima 6,0 e será seguida a ordem máxima das médias até atingir o quantitativo de vagas ofertadas.

Com base no § 48º artigo do REI da instituição, o CENEP oferece a educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, subsequente, EJA, de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, observando as orientações da Lei nº 11.741 de 16 de Julho de 2008, já citada, do Parecer do CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012<sup>10</sup> e da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 de 20 de Setembro de 2012<sup>11</sup>.

Ressaltamos que, para a efetiva conclusão dos cursos, o estágio curricular e/ou prática profissional, orientado pelas normas definidas pela Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, pelo Parecer CNE/CEB nº 35/2003<sup>12</sup>, é entendido como ato educativo assumido intencionalmente pela escola. É atividade obrigatória aos alunos do CENEP, de acordo com determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino, sendo sua carga horária requisito para aprovação e obtenção do diploma e certificado, de acordo com o que consta no Projeto Pedagógico do curso.

De acordo com o PPP do CENEP, a definição da oferta de cursos técnicos à comunidade procura basear-se em critérios de perspectiva de inserção do aluno no mundo do trabalho, demandas do mercado local e interesses comunitários.

Assim, segundo o mesmo documento, ocorre a realização de levantamentos e pesquisas de condições educacionais, culturais e econômicas dos entornos locais, como também uma pesquisa com os agentes produtivos e com representantes dos diferentes setores da sociedade para identificar a oferta de produtos e serviços que

---

<sup>10</sup> O referido parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e está disponível no portal do MEC.

<sup>11</sup> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e está disponível no portal do MEC.

<sup>12</sup> O referido parecer regulariza e organiza os estágios supervisionados e está disponível no portal do MEC.

deve atender às necessidades e tendências do país, a fim de estabelecer um contato sistemático com o mercado e com os atores sociais, procurando diversificar e atualizar constantemente a programação dos cursos oferecidos, mostrando a instituição com uma visão mercadológica do ensino no EMI.

Neste sentido,

Visando responder às demandas por profissionais que atendam à necessidade do mundo do trabalho emergente no Estado e contribuindo, substancialmente, para a qualidade dos serviços oferecidos nesta área em nossa região, a SEEC-RN propõe-se a oferecer o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, por entender que estará contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à população nesta área da atividade econômica e de prestação de serviços (PASSOS, 2016, p.5).

Com base nos parágrafos supracitados, podemos observar que, apesar de os documentos norteadores da instituição indicarem a proposta de formação humana integral emancipatória, fica explícita a ênfase mercadológica de atender às demandas do mercado de trabalho.

Essa perspectiva mercadológica fica clara também no artigo 7º do REI do Centro ao apontar os principais objetivos da instituição:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente ao nível médio III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, requalificar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (CENEP, 2016b, p.7).

Nesse cenário constatamos que a base teórica utilizada pela instituição está fundada prioritariamente no desenvolvimento das competências, conforme exposto no PPP da escola:

A educação profissional no cenário atual tem entre outros desafios o de possibilitar que o aluno construa formas de trabalho adequado a constante inovação organizacional e tecnológica, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades que ajudem o futuro trabalhador na ocupação dos espaços de trabalho oferecido pelo mercado (CENEP, 2016a, p.15).

Mesmo em um cenário fortemente ligado ao contexto histórico, sob o qual a educação foi desenvolvida no Brasil, ocorre nesses últimos tempos um processo de gradativa desconstrução a partir do início dos estudos e práticas visando a FHI dos sujeitos, conforme explicitado no decorrer dessa pesquisa.

Quando se trata de participação na gestão escolar, com base no artigo 8º do REI da instituição, a gestão do CENEP deve ser realizada de forma democrática mediante a participação da comunidade escolar, com a finalidade de possibilitar autonomia pedagógica, administrativa e financeira de modo a garantir a qualidade do ensino ministrado e a formação plena do estudante.

Assim, os artigos 17, 18 e 19 do REI apresentam as instituições escolares internas, que são Caixa Escolar e Grêmio Estudantil como instrumentos com finalidade de viabilizar a participação da comunidade escolar nas decisões da gestão, a fim de aperfeiçoar o processo de construção da autonomia pedagógica, administrativa e financeira do Centro.

No artigo 20 do documento supracitado, o CENEP expõe que conta com o Caixa Escolar e o Grêmio Estudantil como instituições escolares e as define conforme os artigos transcritos a seguir:

Art. 21 - A Caixa Escolar é uma sociedade civil, com personalidade jurídica, de direito privado, sem fins econômicos, representativa da comunidade escolar, instituída pela Resolução nº 001/95, de 10 de novembro de 1995, da SECD/RN para receber e administrar os recursos financeiros destinados ao Centro; transferidos por órgãos federais, estaduais e municipais, pela comunidade, pelas entidades privadas e aqueles resultantes de campanhas escolares

Art. 22 - O Grêmio Estudantil, entidade autônoma e representativa dos interesses dos alunos, junto à direção, ao corpo docente, ao pessoal técnico-administrativo e pedagógico, às autoridades educacionais e à comunidade em geral (CENEP, 2016b, p. 10).

Essas instituições escolares terão estatutos próprios, elaborados pela sua diretoria e aprovados em assembleia pelo Conselho Escolar. Assim, suas reuniões são lavradas em atas que assumem total responsabilidade pela sua transcrição e arquivamento.

Neste contexto escolar fortemente ancorado no mercado de trabalho, ressaltamos que as instituições escolares aparecem com possibilidade de aproximação para a formação integral, pois conforme Gadotti (2010), as atividades

de autonomia estudantil como as do grêmio, são essenciais para a formação visando à emancipação dos sujeitos.

Ao tratar dos currículos escolares implementados pela instituição, o artigo 58 do REI do CENEP, esclarece que o currículo da educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio regular é concebido em uma organização curricular de quatro anos, visando aprofundar, ampliar e integrar unidades temáticas das áreas propedêutica e profissional, de acordo com a complexidade das diferentes áreas de conhecimento. Já a oferta da educação profissional integrada ao EM e EJA é reorganizada com a mesma perspectiva, mas com duração de 03 anos.

Segundo o Passos (2016), em expressão no PPC do CENEP, para mensurar o conhecimento adquirido nos cursos, são realizadas avaliações sobre o desempenho escolar aplicadas por disciplinas e por bimestres, considerando aspectos de assiduidade e aproveitamento contidos nas diretrizes da LDB (1996).

Quando se fala do contexto financeiro, conforme o REI do CENEP, ressaltamos que a instituição é mantida pelo governo do estado do Rio Grande do Norte e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos. No entanto, por fazer parte do Programa Brasil Profissionalizado<sup>13</sup>, recebeu recursos da União para a expansão e implantação dos cursos técnicos de nível médio.

## 2.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ENTRE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS

A fim de alcançar maior legitimidade nas informações a partir de várias óticas referentes ao panorama da formação humana integral e da prática pedagógica do chão da escola estudada, optou-se por aplicar questionários a três segmentos da instituição envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do Centro: gestores, docentes e discentes para, posteriormente, analisá-los conforme a metodologia que a triangulação propõe. Complementando esse rol de fontes de pesquisa, fez-se necessário ainda, analisar os documentos norteadores da instituição, tratando o PPP com maior profundidade por se tratar de um documento mais completo e trazendo contribuições do PPC e do REI.

---

<sup>13</sup> Maiores informações a respeito do “Brasil profissionalizado” consultar o site do MEC.

Neste sentido, detalharemos a seguir alguns aspectos sobre os sujeitos da pesquisa. Conforme já informamos, os alunos sujeitos dessa pesquisa estão no terceiro ano do curso técnico de nível médio integrado em Informática. Dos 52 alunos matriculados, 36 responderam ao questionário, um percentual de 69,23%.

Considerou-se tal recorte dos sujeitos, pois pressupomos que esses, em final de curso, estariam mais preparados para responder às questões devido ao maior tempo de vivência na instituição.

Quanto aos gestores, de 4 possíveis respondentes, obtivemos duas respostas, as quais uma do responsável pela coordenação de estágio e outra do responsável pela direção da escola, ambos portadores do diploma de especialização e atuando há aproximadamente 4 anos na instituição.

Em relação aos docentes da instituição, em um universo total de 35 professores que atuam diretamente com o ensino médio integrado ao curso técnico de informática, obtivemos 15 respostas, sendo 6 docentes que atuam com disciplinas do eixo propedêutico e 9 com as disciplinas do eixo tecnológico. Ressaltamos que todos os professores e gestores da instituição que atuam diretamente com o ensino médio integrado ao curso técnico de informática receberam o convite para responder ao questionário em forma de arquivo eletrônico. Infelizmente, apenas 42,86% de docentes e 50% de gestores se disponibilizaram, de forma voluntária, a participar da pesquisa, conforme descrição no quadro 1.

Quadro 1 - Quantidade de respostas obtidas dentre os sujeitos pesquisados.

		<b>PERCENTUAL DE RESPOSTAS</b>
Docentes	15	42,86%
Gestores	2	50,00%
Alunos	36	69,23%

Fonte: Autoria própria (2017).

Complementando o contexto trazido no quadro 1 e agregando maiores informações a respeito dos sujeitos da pesquisa, segue detalhamentos nos quadros 2 a 6 referentes aos docentes, no tocante à formação atual e tempo de serviço na instituição.

Quadro 2 - Quantidade de docentes do CENEP por tempo de serviço.

		<b>PERCENTUAL DE RESPOSTAS</b>
Menos de um ano	2	13,33%
Entre 1 e 3 anos	10	66,67%
Mais de 3 anos	3	20,00%

Fonte: Autoria própria (2017).

A fim de expor mais detalhes a respeito da caracterização dos docentes que atuam no CENEP observa-se partir das informações contidas no quadro 2 e 3 que a maioria dos sujeitos atua na instituição há um tempo que varia entre 1 e 3 anos, e tem nível de formação, predominantemente, entre graduados e especialistas.

Quadro 3 - Quantidade de docentes do CENEP por nível de escolaridade.

	<b>QUANTIDADE DE DOCENTES</b>	<b>PERCENTUAL DE RESPOSTAS</b>
Graduação	5	33,33%
Especialização	5	33,33%
Mestrado	4	26,67%
Doutorado	1	6,67%

Fonte: Autoria própria (2017).

Dentre os docentes que responderam o questionário identificamos dois grandes grupos: aqueles que atuam nas disciplinas propedêuticas, denominados de atuantes no eixo estruturante, e aqueles que atuam nas disciplinas da área técnica, denominados de eixo tecnológico, conforme descrito no quadro 4.

Quadro 4 - Quantidade de docentes do CENEP por eixo de atuação.

<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>	<b>QUANTIDADE DE DOCENTES</b>	<b>PERCENTUAL DE RESPOSTAS</b>
Eixo estruturante	6	40,00%
Eixo tecnológico	9	60,00%

Fonte: Autoria própria (2017).

De acordo com a divisão por área de conhecimento feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o quadro 5 destaca a área de atuação de cada docente que atua no eixo estruturante da instituição (BRASIL, 2000).

Quadro 5 - Quantidade de docentes do CENEP por área de atuação nas disciplinas propedêuticas.

<b>ÁREA DE ATUAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE DE DOCENTES</b>	<b>PERCENTUAL DE RESPOSTAS</b>
Linguagens, códigos e suas tecnologias	2	33,33
Ciências humanas e suas tecnologias	3	50,00%
Ciências da natureza e suas tecnologias	1	16,67%

Fonte: Autoria própria (2017).

No quadro 6 está exposto a área de atuação dos docentes que ministram disciplinas no eixo tecnológico do CENEP.

Quadro 6 - Quantidade de docentes do CENEP por área de atuação nas disciplinas do eixo tecnológico.

<b>ÁREA DE ATUAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE DE DOCENTES</b>	<b>PERCENTUAL DE RESPOSTAS</b>
Área de Saúde e Segurança do Trabalho	2	22,22%
Área de informática	4	44,45%
Área de administração	1	11,11%
Área de gestão e sociologia	2	22,22%

Fonte: Autoria própria (2017).

Quando se trata dos dados apresentados nos quadros 4, 5 e 6 observamos que esses docentes estão distribuídos tanto no eixo estruturante quanto no tecnológico de forma balanceada. Aqueles que estão no primeiro eixo atuam prioritariamente nas áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Já os docentes do segundo atuam em maioria na área de informática de forma direta.

Entre os dois gestores que responderam ao questionário, um atua há 4 anos e outro há 5 na instituição, onde um possui graduação e outro especialização. Ambos atuam apenas como gestores, em 2017, e não estão ministrando aulas, concomitantemente com o cargo de gestão neste ano, mas já atuaram como docente na instituição em anos anteriores.

Nesse cenário, daremos continuidade nas sessões seguintes dessa pesquisa, a análise das informações obtidas no campo empírico, à luz dos autores apresentados no embasamento teórico desse estudo.

### **3 NO CAMINHO PARA A ANÁLISE DOS DADOS: UMA TRIANGULAÇÃO POSSÍVEL**

Conforme explicitado na sessão anterior, na análise de dados faremos uso da metodologia da triangulação a fim de adotar um comportamento crítico-reflexivo com o objeto aqui estudado a partir da expressão dos sujeitos da pesquisa (gestores, docentes e alunos), e das demais fontes consultadas durante o estudo (documentos institucionais internos e revisão bibliográfica), possibilitando análise e interpretações dos dados mais aprofundadas.

Assim, iniciaremos essa sessão com a discussão a respeito do objeto sob a ótica da revisão bibliográfica estudada para, posteriormente, fazermos a abordagem a partir dos documentos norteadores internos da instituição e, por fim, expor o discurso dos sujeitos na busca de subsidiar a análise e as considerações finais dessa pesquisa.

#### **3.1 A VOZ DOS AUTORES: DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ÀS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO**

Nessa sessão, discutiremos os conceitos relacionados à formação humana integral, trabalho e pesquisa como princípios educativos, politecnia, omnilateralidade, disciplinaridade e interdisciplinaridade, dentre outros, inseridos no contexto da práxis pedagógica e suas possibilidades de materialização no EMI.

No decorrer do texto, discutiremos também conceitos a respeito dos itens supracitados como aspectos importantes para a materialização de práticas pedagógicas no contexto da formação humana integral dos sujeitos, acreditando na possibilidade das vivências interdisciplinares como ponto de partida para o ensino escolar fundado na educação para a vida em sociedade, e não apenas para o academicismo ou para o mercado de trabalho.

##### **3.1.1 Sobre formação humana integral: conceito para uma prática educativa integradora**

Nossa discussão a respeito da formação humana integral está fundada prioritariamente, na concepção de Marx (2001), Gramsci (1981) e Saviani (2010), uma vez que suas ideias refletem diretamente na educação integral, a qual pretende

ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

Entretanto, a fim de localizar historicamente as nuances do contexto escolar no Brasil, como se deu seus processos educacionais iniciais e facilitar o entendimento da totalidade dessa pesquisa, se faz necessário expor algumas informações dialeticamente entranhadas nas contradições que temos até a atualidade, pois, às vezes, pensamos que a escola sempre existiu, mas ela, como sistema público de ensino, proposto para “todos”, de forma legítima, é consideravelmente nova.

Segundo Aranha (2008), foi em 1772 o ano em que se implantou um tipo de ensino considerado oficial, denominado de aulas do rei para os que tinham condições financeiras de pagar pelas aulas, conforme a Reforma Pombalina. Já aqueles que não podiam pagar pelos serviços dos professores particulares participavam das aulas conjuntas nas escolas através de um sistema onde se ensinava prioritariamente a ler, escrever e contar, em condições precárias de ensino, tendo apenas 10% da população em idade escolar matriculadas nas escolas de aulas conjuntas.

Como se pode observar, a escola brasileira já nasce dual e essa dualidade se estende historicamente. Entretanto, ressaltamos que com o passar dos anos, houve um grande avanço no conceito de educação escolar, podendo ser entendida atualmente, como toda relação cultural e social em que podem ocorrer processos de ensino e aprendizagem em espaços formais ou informais, pois a ação pedagógica educacional ocorre desde que existem seres humanos, nas trocas de experiências diárias que se tornaram práticas formais ao longo da história humana (SOUZA, 2012).

Quando falamos da EP no Brasil, conforme Moura (2007, p.6):

[...] no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886).

Complementa o autor:

O início do Século XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia (MOURA, 2007, p.6).

Em 1937, no governo de Getúlio Vargas, tem início um sistema educacional que faz referência ao cidadão-trabalhador com importante objetivo. Um ensino focado em direcionar aqueles que precisavam trabalhar para uma função específica que atendesse aos interesses do capital. Esse tipo de ensino reforça a educação excludente e a dualidade educacional, visto que aos pobres, filhos das classes trabalhadoras, se dá somente o direito de aprender para trabalhar, quando não se exclui totalmente da escola, enquanto para à classe mais abastada da sociedade é oferecido um tipo de ensino mais completo (ensino propedêutico) sem focar no cidadão-trabalhador (BARBOSA, 2012).

Assim, conforme Moura (2007):

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes (MOURA, 2007, p.6).

Essa educação que esteve ao longo da história fortemente ligada ao mercado de trabalho, passou a ser uma saída para a imediata inserção em uma atividade remunerada para aqueles que necessitavam trabalhar para sobreviver, e que naquele momento, não tinham como não se submeterem a qualquer oportunidade que lhes fossem oferecidas. Portanto, essa foi a lógica aderida pela maioria das instituições ao implantar o EMI nas escolas (RAMOS, 2007).

Nesse panorama de contradições políticas e sociais, mais fortemente a partir do início do Século XX, teve início primeiramente nos países mais desenvolvidos com leves repercussões nos países capitalistas de terceiro mundo como o Brasil, a luta em direção ao grande desafio de uma formação completa para todos, conforme defendiam os pensadores do Renascimento e alguns socialistas da primeira metade do século XIX, destacando o trabalho de Karl Marx e Gramsci por conseguirem

extrair das próprias experiências contraditórias e da produção social a necessidade de uma formação integral, científico-tecnológica (FRANCO, 2003).

Baseada em Ramos (2007), vale a pena citar a década de 1980 no Brasil como uma fase rica para a redemocratização da educação brasileira, incorporada às lutas sociais e debates na área da educação, com o objetivo principal de elaborar a LDB e construir uma educação igualitária comprometida com todos.

Apesar dos embates políticos e das várias alterações realizadas durante o processo, as quais não beneficiavam a população trabalhadora, o foco inicial das disputas girava em torno de uma escola que superasse a dualidade entre o trabalho manual para uns e o intelectual para outros, em defesa do projeto para a escola unitária.

Conforme Gadotti (2010), a ideia de escola unitária não é nova, pois Platão já defendia que a educação por intermédio de uma escola única e igualitária, que ensinasse tudo a todos, era função do estado, intencionada em oferecer conhecimento geral e básico. Com isso, no decorrer do processo de formação dos sujeitos, a própria escola identificaria, diante do contexto social e do desenvolvimento de cada um, quem seriam os escolhidos para ser governantes.

Segundo Ramos (2007), a escola unitária reforça a educação como um direito de todos, igualmente. Pois para autora uma educação de qualidade é aquela que possibilita a apropriação do contexto histórico construído pela sociedade, juntamente com o acesso à cultura. A educação não deve se restringir ao trabalho manual remunerado e para os mais pobres, ao lado e ao mesmo tempo distante da educação de qualidade e intelectual para os mais abastados. A educação unitária pressupõe que todos tenham acesso igualitário ao maior número de conhecimentos possíveis, que vão desde a cultura, o trabalho, a tecnologia até o contexto histórico e social.

Dessa forma, seria possível tanto a ruptura da dualidade estrutural histórica na educação brasileira quanto o trabalho educacional no sentido da formação humana integral.

Ressaltamos ainda que Marx (1996), já apresentava sinais em defesa da formação integral e de uma sociedade igualitária, quando apontava a combinação do trabalho produtivo remunerado, a educação mental intelectualizada, o exercício físico e a instrução politécnica como estratégia para que a classe operária pudesse

chegar até um patamar igual ou mais elevado que a classe média e a burguesia. Nesse sentido, a base da visão marxiana da educação gira prioritariamente em torno de três elementos fundamentais: o trabalho, a escola educadora e a política.

Tais elementos apresentam algumas características, tais como: o caráter educativo das relações contraditórias do trabalho, não tratando trabalho aqui como alienado, mas sim como trabalho em seu sentido ontológico; o modo como a educação escolar estava sendo feita, dando preferência à união da escola com o trabalho; e a práxis educativa desenvolvida em vários momentos, contextos e aspectos, quais sejam, locais de moradia, escola, partidos, sindicatos, associações e família.

O trabalho em seu sentido ontológico apoiado prioritariamente no pensamento de Marx (1988), apud Ramos (2007), se apresenta como

[...] processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade (RAMOS, 2007, p.3).

Convém reforçar que o trabalho em seu sentido ontológico, segundo Marx (1996), é o trabalho que visa transformar a natureza e, assim, transformar o sujeito que a manipula. Trata-se de atividade fundamental para a construção da sociedade e para a existência humana, tendo em vista que é uma atividade transformadora e criadora, desde a produção de recursos elementarmente necessários para a vida, como o desenvolvimento para diversas aptidões humanas, até o aperfeiçoamento da ciência e das tecnologias, sendo assim, responsável pela construção, transformação humana e social, com seus reflexos e contribuições no campo educacional e cultural.

Nesse sentido, o trabalho e a educação devem ser desenvolvidos por meio do diálogo consciente, que constrói e reconstrói dialeticamente o trabalho, em um ciclo constante, alicerçado a partir de uma prática reflexiva cotidiana.

A integração indissociável entre a educação e o trabalho também foi discutida fortemente pelo autor russo Pistrak (2000). Ele defendeu a educação de forma dinâmica, integrando o trabalho, as atividades culturais e políticas, garantindo condições igualitárias para que qualquer membro da sociedade possa se tornar

dirigente, caso ele desejasse. De modo que os aprendizes não estudem somente a realidade material atual, mas também, os conhecimentos da materialidade humana e da autogestão do conhecimento pelo conteúdo e pelo método, a fim de compreender por onde caminhou a sociedade em que ele vive e ter capacidade de interferir ativamente na construção da sociedade futura.

Para que ocorra o trabalho na perspectiva da dialética, conforme Gadotti (2010), devem ser considerados quatro princípios básicos: o princípio da totalidade, o qual considera, na educação, a relação constante dos fenômenos que ocorre no entorno do sujeito; o princípio do movimento, que defende o eterno conflito entre as afirmações e negações da existência humana; o princípio da mudança qualitativa, em que a transformação das coisas se dá a partir das novas experiências, sendo produzida uma série de elementos qualitativamente diferentes no decorrer das modificações e do amadurecimento das ideias; e o princípio da contradição, ao defender que a transformação das coisas ocorre devido a forças opostas que coexistem em todos os elementos da existência humana.

Assim, Gadotti (2010) defende que a finalidade da escola seria a de desenvolver harmonicamente todas as atitudes dos alunos e somente depois de chegar a certo grau de maturidade e formação cultural geral o indivíduo seria direcionado para uma profissão de forma consciente e não castradora.

No sentido da escola defendida por Gadotti no parágrafo anterior, fortalecia-se a ideia de educação com foco na formação humana integral, fundada na comunicação entre pessoas livres, com diferentes graus de maturação e diferentes experiências de vida, a fim de produzir reflexões e construir conhecimento mútuo rumo à emancipação (SAVIANI, 2010).

Assim, pela formação politécnica e omnilateral que Marx trata como sinônimos, se daria a emancipação do sujeito rumo à compreensão de si e do mundo em que vive na perspectiva de mudança de vida, atuando de forma autônoma nos processos sociais (SILVA, 2016).

Para Ramos (2007), formação omnilateral pode ser entendida como aquela formação que considera todas as dimensões da vida em sociedade, entrelaçadas no decorrer do processo formativo sem focar apenas no trabalho ou apenas na formação intelectual, direcionando a formação educacional para as dimensões fundamentais da vida.

Baseado em Saviani (2010), para trabalhar na perspectiva da omnilateral da formação humana é necessário primeiramente, conhecer o ser humano e seu processo histórico inserido no contexto social. O que nos diferencia dos outros animais é o trabalho, mas não o trabalho como venda de mão de obra para atender às demandas do mercado, e sim o trabalho em seu sentido de transformação e criação da própria existência, em uma atividade social consciente e intencional, construindo sua história e conseqüentemente, a história da humanidade.

Araujo (2011) cita, a partir das concepções de Marx, como ponto mais importante para a emancipação do sujeito através dos processos educacionais, de desenvolvimento geral, rumo à participação autônoma e produtiva na sociedade, o trabalho como princípio educativo, onde relaciona o trabalho em seu sentido ontológico e o ensino em um contexto político e social. Para ele, trabalho é apresentado como centralidade da formação humana e da transformação social no contexto educacional.

Para Manacorda (2007), quando Marx fala da educação intelectual está incluída também a cultura, letras e artes, de forma que une a estrutura da escola à reprodução da vida, ao intercâmbio com a natureza, à liberdade do pensamento humano, a fatores emocionais, espirituais e tudo que não seria imediatamente útil e produtivo em favor do capital.

Por isso não podemos deixar de ressaltar o valor do tempo livre na formação integral do sujeito, que é de suma importância, pois, nesse tempo sem trabalho assalariado, ele pode se dedicar ao desenvolvimento de suas individualidades através de atividades intelectuais, físicas, científicas, espirituais, artísticas e culturais, de forma desinteressada, aos olhos do capital, considerando as escolhas individuais no contexto coletivo e o desenvolvimento completo do indivíduo (NOGUEIRA, 1990).

Em consonância com Marx (1996), o tempo livre, o qual muitas vezes não é possível para a classe trabalhadora, é necessário para o enriquecimento cultural dos homens e seu desenvolvimento na sociedade, pensando a cultura geral como algo exterior à produção material necessária para o capital e sem nenhuma ligação com ela.

E sob esse olhar que a FHI é apresentada. Também destacamos a importância de conhecer os conceitos inerentes a essa formação, tais como a politecnicidade e a omnilateralidade, apresentados na sessão seguinte.

### 3.1.1.1 Politecnicidade e Omnilateralidade

A fim de colaborar com a discussão a respeito da visão marxiana de formação humana, recorreremos a Lombardi (2010), porque resume essa concepção em três direções centrais. Essas vão desde a crítica à educação que tem como finalidade a qualificação profissional mecanicista para o proletariado e científica tecnológica para a burguesia, ou seja, a dualidade estrutural da educação; a relação do trabalhador em massa com a ciência, a cultura, a tecnologia e a educação como um todo, assim como a educação para a formação integral do homem (omnilateral ou politécnica).

“Assim, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnicidade pode abarcar a ideia de formação humana integral” (MOURA, p, 1061, 2012).

Conforme Ramos (2007), uma educação para ser politécnica deve propiciar aos sujeitos acesso ao conteúdo das ciências, das tecnologias, da cultura e da vida de forma geral, rumo a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, visando à formação de sujeitos integralmente emancipados.

Esse caminho inicia-se a partir do trabalho, não no seu sentido histórico, mas em uma concepção mais ampla, como realização, reinvenção, transformação e produção consciente da existência humana.

Dessa forma, a educação politécnica requer uma escola que não seja dual, mas unitária, possibilitando a todos o igual direito ao conhecimento, garantindo o acesso à cultura, a ciência, a tecnologia e conseqüentemente ao trabalho no seu sentido mais amplo.

Segundo Ramos (2007), é importante destacar que o termo politecnicidade pode levar a um entendimento referente ao significado etimológico da palavra, que quer dizer o ensino de muitas técnicas. Entretanto, a concepção ora trabalhada é de uma educação omnilateral, que possibilita a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos, culturais e históricos da produção humana, de modo a orientar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem à possibilidade de autonomia em

um repertório de múltiplas escolhas, buscando a partir da crítica ao contexto social que se apresenta, superar os obstáculos e ser capaz de transformar a realidade.

Lombardi (2010) destaca o sentido mais amplo do termo, entendido como a base articuladora do fazer e do pensar a partir de aspectos científicos, práticos e sociais dissociados, superando assim a “monotecnia”, a qual pode ser entendida como a visão fragmentada e individualizada dos fatos e conhecimentos isolados em oposição a “politecnicidade”.

No contexto da politecnicidade, nenhum conhecimento é só geral nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica e da cultura. Em decorrência, exige a problematização dos fenômenos em múltiplas perspectivas, mas também uma abordagem metodológica que permita apreender suas determinações fundamentais.

Tratando ainda do sentido da politecnicidade e omnilateralidade abordados neste estudo, como sinônimos, consideramos a associação entre o trabalho intelectual e o trabalho produtivo necessário desde a educação infantil, para o reconhecimento da "ativa-ação" do sujeito que aprende e atua na sociedade, para que, desde cedo, a criança aprenda a articular o fazer e o pensar em uma unidade teórico-prática, a qual sustenta tanto a filosofia da práxis como também a vida (ARAUJO, 2011).

Para tanto, a educação para ser politécnica deve assegurar aos sujeitos uma formação que vise ao desenvolvimento integral, sem foco estritamente específico no trabalho remunerado. E ao se basear na politecnicidade, a educação se encaminhará na direção da superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre preparação para a atuação profissional e instrução geral, oportunizando aos sujeitos desenvolverem suas potencialidades, contribuindo para a emancipação de cada um deles (SAVIANI, 2003).

Frigotto ao discorrer sobre essa temática afirma:

Nesse horizonte, a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação de educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condições da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Visto que a sociedade em que se vive apresenta um emaranhado de perspectivas gerando a totalidade integrada, os sistemas educacionais, assim como as relações políticas e sociais, não podem ser diferentes, a fim de garantir ao homem a capacidade de produzir e transformar conhecimentos diante do contexto apresentado, a partir da práxis do ensinar e aprender (MACHADO, 2010).

A omnilateralidade, segundo Saviani (2010), diz respeito à superação da unilateralidade das coisas, à ruptura em relação à forma fragmentada e direcionada com a qual focamos em um só objeto, a mudança dessa visão estreita para a transformação e apropriação dos processos de forma mais universal.

Assim, complementa Marx:

O homem se apropria de sua essência universal de forma universal, quer dizer, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, agir, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento perante o objeto, a apropriação deste. A apropriação da realidade humana, seu comportamento diante do objeto, é a afirmação da realidade humana; é, por isso, tão polifacético quanto múltiplas são as determinações essenciais e as atividades do homem, pois o sofrimento, humanamente entendido, é um gozo próprio do homem (MARX, 1985. p. 147-148).

Em Ramos (2007), para que ocorra uma formação omnilateral, é imprescindível o entrelaçamento das dimensões fundamentais da vida a partir da prática contextualizada socialmente. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura: o trabalho compreendido primeiramente como realização e produção humana inerente ao ser, e posteriormente como prática econômica; a ciência como o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o avanço emancipado; a cultura, que diz respeito aos valores construídos a partir das experiências históricas em sociedade; e a tecnologia como facilitadora dos processos científicos e sociais.

Nesse viés, a ideia de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos por meio da educação, da articulação entre o trabalho e a pesquisa como princípios educativos pode ser encontrada no termo omnilateralidade, ou seja, promover determinado equilíbrio entre as faculdades intelectuais, sociais e práticas, para somente depois dessa fase de formação geral, se dar a especialização em alguma área específica, escolhida pelo sujeito sem esquecer-se de permanecer inserido no

contexto social ao qual pertence, pois o individualismo pode comprometer a possibilidade de desenvolvimento integral (MANACORDA, 2007).

No contexto histórico dual na educação brasileira, Saviani (2007) refere-se à dualidade presente na educação representada pela divisão entre o trabalho manual e o intelectual acontecido ao longo da história, mais fortemente no período da Revolução Industrial, havendo a criação das escolas profissionalizantes para os trabalhadores, as quais ensinavam, de forma prática e limitada, a execução das tarefas que deveriam ser realizadas posteriormente pelos trabalhadores, e as escolas das ciências e artes para a classe dirigente, a qual prepara as elites para gerenciar os diferentes setores da sociedade.

Nas palavras de Moura (2013b),

[...] para que se avance na direção de materializar a concepção de formação humana integral, é fundamental compreender que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista. Isso exige que a escola se estruture de forma dual no sentido de fortalecer o modo de produção do capital que se baseia na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual. Portanto, romper essa dualidade estrutural da educação escolar completamente não depende apenas do sistema educacional, mas, antes, da transformação do modo de produção vigente (MOURA, 2013b, p.719).

Nessa perspectiva de ruptura da escola dual, Gramsci (2004) propõe como alternativa à escola tradicional, assentada na ciência e na formação geral do sujeito, abstraída de suas relações e interesses diretos com o trabalho, uma escola “desinteressada”, com essência humanista, que teria como finalidade e fundamento principal a compreensão objetiva da ciência e da tecnologia como base dos processos produtivos, tanto relacionados à técnica quanto ao gerenciamento, sem esquecer das relações sociais.

Essa escola unitária, de formação geral da qual falamos, também na sessão anterior deste texto, deveria levar o sujeito a um nível de maturidade intelectual e prática, assim como de autonomia crítica e reflexiva, antes de inseri-lo na efetiva atividade social imediatamente interessada, ou seja, desenvolver o trabalho em seu sentido ontológico, baseado no contexto histórico e social antes de iniciar o trabalho remunerado para a sobrevivência, coerente com a politecnia e a omnilateralidade anteriormente apresentadas.

Em virtude disso, Moura (2012) destaca que a escola unitária, com foco omnilateral de base integradora, a qual rompe com a dualidade da educação a partir da proposta gramsciana, baseada no entrelaçamento da cultura e da ciência na orientação do processo educativo escolar, sem desconsiderar o caráter histórico está também coerente com as dimensões da práxis educativa.

Moura (2012), ao tratar da formação humanista em Gramsci, esclarece que,

[...] o humanismo não pode ser compreendido em sua forma tradicional, liberal, voltada para o ensino memorístico, mas um humanismo que contribua para o desenvolvimento, nos sujeitos, tendo o princípio educativo do trabalho como base (MOURA, 2012, p.19).

Com base em Machado (1989), fundado na politecnia, escola unitária e omnilateralidade, surge a proposta do ensino politécnico, o qual enquanto os indivíduos são formados omnilateralmente, contribuem para o desenvolvimento das condições objetivas de sua atuação produtiva na transformação da sociedade.

Ainda com base na mesma autora, a formação multifacética do sujeito seria a melhor opção, capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade e ruptura, historicamente desenvolvido em nossa sociedade, pois não somente estaria articulado com as transformações históricas da sociedade, como as analisaria de forma crítica e fortalecedora, refletindo na transformação social.

Kuenzer (2002) sinaliza na direção de que o ensino politécnico gera uma forma de integração de vários conhecimentos, entrelaçando-os. Assim, busca quebrar os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos e separados, procura romper com a fragmentação da ciência em que o conhecimento não é completo, o que torna tanto a materialização quanto a compreensão do conhecimento adquirido muito difícil quando inserido no contexto social.

Para a autora, nessa concepção, fica evidente que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2002, p. 87).

Em relação ao termo "integrar", Ciavatta (2005) ressalta seu sentido de completude, de compreensão das partes em uma unidade indissociável. Quando o trazemos para a educação, seria tratá-la como totalidade social baseado em múltiplas mediações históricas.

Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p.146).

Essa também é a concepção de Saviani (2003), para quem a noção de politecnia caminha na direção da superação da fragmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e geral, visualizando assim, no conceito de politecnia, a possibilidade de superação da ruptura entre ciência e técnica, na medida em que defende um processo de trabalho que se desenvolva pela unidade indissolúvelmente entrelaçada dos aspectos manuais, sociais e intelectuais.

Na mesma direção, Gramsci (2004) argumenta que,

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2004, p. 53).

Nessa acepção, Gramsci (1978) defende a articulação entre o trabalho e a educação em uma escola inicial única para todos, de cultura geral, formativa e humanista, que equilibre o desenvolvimento do trabalho manual e intelectual de forma indissociada e desinteressada em relação à formação direcionada para o mercado de trabalho.

Baseado em Moura (2013a), ao abordar a educação intelectual, física e tecnológica, inserido no contexto social, estamos tratando de formação integral do sujeito, ou seja, uma formação que abrange todas as dimensões da vida, segundo a perspectiva de Marx sob o nome de educação politécnica e omnilateral. Em defesa de um ensino que seja humanista que possibilita ao sujeito a ação criativa e a prática intelectual, contribuindo para o desenvolvimento da opinião crítica e da construção do sujeito autônomo em sua totalidade.

Conforme Araújo (2011), baseado nas concepções de Marx, existem dois tipos de formação: as que pretendem explicar a realidade e se adaptar a ela (acomodação), a que geralmente vemos na maioria das escolas brasileiras da

atualidade, a qual se acomoda ao senso hegemônico imperante na sociedade; e outra que pretende transformar e renovar a sociedade a partir de discussões, reflexões e práticas transformadoras, denominadas formação pela práxis pedagógica.

Com base no mesmo autor, as propostas marxianas utilizadas como inspiração para a educação, visam prioritariamente, o enfrentamento consciente da fragmentação, da alienação, da divisão do trabalho na sociedade capitalista, que produzem riqueza para poucos e disseminam o embrutecimento do proletariado.

Para Souza (2012), esse enfrentamento passa a compreender a prática pedagógica como prática social da educação, em que o conhecimento científico atrelado ao social é o ponto de partida e a ação social transformadora é o ponto de chegada das investigações e experiências pedagógicas dentro e fora da escola, transformando a prática educacional fragmentada em ciência prática, conhecida como práxis.

Assim, podemos destacar a afirmação de Vazquez (1977, p. 207), para quem,

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Portanto, a práxis pode ser compreendida tanto no momento laborativo do homem, de transformação da natureza e produção da subsistência, como na formação da subjetividade humana, dando suporte a sua existência nos momentos de angústia, alegria, tristeza, motivação e esperança, entre outros. Deixa de ser "experiência passiva" para ser parte integrante da existência e liberdade humana no sentido da emancipação social.

Para Lombardi (2010), a concepção educacional marxiana/engelsiana tem, como ponto de partida, a crítica da sociedade burguesa, reforçando a necessária superação dessa sociedade e, como ponto de chegada, a constituição da liberdade e da igualdade entre os sujeitos, com a educação a serviço do homem, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, para voltar-se à formação integral do homem.

Nesse contexto, as ações sociais passam a ter como eixo central o humano, como ser complexo e produtor de sua existência, a partir da prática reflexiva e não conforme as demandas do capitalismo. Em um cenário que aspectos como trabalho e pesquisa como princípios educativos, apresentados na próxima sessão desse texto, precisam ser compreendidos.

### 3.1.1.2 Trabalho e pesquisa como princípios educativos

Essa sessão foi construída no sentido de fortalecer a discussão a respeito do trabalho e da pesquisa como princípios educativos, e se apresentam como discussões imprescindíveis quando visamos à educação para a emancipação dos sujeitos.

No contexto da educação visando à formação humana integral, é essencial que o trabalho como princípio educativo seja compreendido pelos sujeitos antes de sua inserção no mundo do trabalho abstrato e alienado que serve ao capital, para que o trabalhador seja capaz de analisar e participar da construção de relações na sociedade e, assim, ser capaz de direcionar sua interação educacional social, profissional e política de forma consciente.

O trabalho, nos seus sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar o ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração uns dos outros (RAMOS, 2008, p.4).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013), a concepção de formação humana integral está contextualizada a partir de quatro aspectos norteadores: o trabalho em seu sentido ontológico, visto como transformação da natureza em um processo produtivo inerente ao ser humano; a ciência, como um conjunto de conhecimentos sistematizados para a compreensão e transformação da natureza e da sociedade; a tecnologia entendida como transformação da ciência em força produtiva; e a cultura na representação de valores éticos, políticos, estéticos e de normas de conduta, entre outros (MOURA, 2013a).

Quando falamos de trabalho como princípio educativo, nos apoiamos também em Araujo (2011). Ele afirma que o trabalho permite a compreensão do significado de vários aspectos que estão entrelaçados cotidianamente com os seres humanos, tais como, social, histórico, econômico, político e cultural. Entretanto, essa compreensão depende da interação com o sujeito caso ele possa se perceber como ser histórico-social concreto capaz de transformar a própria realidade.

A dimensão ontológica do trabalho defendida por Gramsci (2004) o toma como um princípio educativo e, assim, o trabalho é compreendido em suas dimensões teórico-prática, social e histórica. Gramsci (2004) tem como base o pensamento de Marx (1996), mas em vários aspectos toma outros rumos para a solução de seus questionamentos, o que é coerente com a dialética defendida pelos autores.

A respeito da dialética, Saviani acrescenta,

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991; p.11).

Para Araujo (2011), o trabalho em seu sentido ontológico fundado na dialética é aquele que poderia se opor ao trabalho alienado, e a educação técnica que forma puramente para o mercado, relacionada à práxis político-educativa, porque visa à superação das condições postas e reflexões sobre as contradições da sociedade por parte do proletariado.

Conforme Ramos (2007) seria a superação da visão utilitarista do trabalho em um processo coletivo e organizado, a fim de tornar o trabalho uma manifestação de transformação para a vida, sendo assim educativo.

Com base em Gramsci (1978), o trabalho enquanto princípio educativo é compreendido como processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos socialmente para a transformação das condições de

vida e a ampliação das capacidades e das potencialidades humanas, visando à participação direta da sociedade nas decisões e no trabalho socialmente produtivo.

Nesse sentido, fundado em Gramsci (2004), o trabalho se constitui em parte essencial da formação humana, inter-relacionando dimensões teórico-práticas e técnico-políticas imprescindíveis para mediar relações entre sociedade, mundo do trabalho e processos educativos.

Para Saviani (2003, p.133),

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo.

Para isso, é necessário defender uma formação que tenha como essencial o domínio dos fundamentos científicos, sócio-históricos e as diferentes técnicas de produção, a fim de ampliar o horizonte na formação do sujeito, propiciando sua autonomia e não apenas o adestramento em técnicas produtivas com foco no mercado de trabalho.

Marx (1996), ao tratar de educação intelectual, física, tecnológica com ênfase no trabalho como princípio educativo, está apontando para a formação integral do ser humano, a qual é omnilateral e incorporada à tradição marxiana também sob a denominação de politecnia<sup>14</sup>, a qual Gramsci (2004) também defendeu acrescentando aspectos da escola unitária. Para esses autores, trata-se de uma educação que não ensina apenas a técnica de realizar uma tarefa, mas que possa proporcionar ao aprendiz tanto conhecimentos científicos necessários para transformar a natureza quanto à consciência sobre seus direitos e deveres integrados à sociedade política e civil (MOURA, 2012).

Ao tratar a respeito da pesquisa como princípio educativo e aqui já abordada também como um dos eixos estruturantes para a formação humana integral, podemos citar Demo (2000), pois ele aborda em seus estudos tal proposta com base no questionamento reconstrutivo.

---

<sup>14</sup> Para Marx as expressões, formação politécnica, formação omnilateral e formação integral, foram consideradas sinônimos.

Para Demo (2000, p. 8),

A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstituir pelo questionamento sistemático da realidade, incluindo a prática como componentes necessários da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores.

Com base no mesmo autor, a educação emancipatória exige o desenvolvimento da face educativa da pesquisa, a reflexão e o questionamento constante como processo formativo. Visto que o conhecimento é apenas o meio para intervir de forma prática na transformação social, a pesquisa incorpora obrigatoriamente a prática ao lado da teoria, assumindo nuances políticas do início ao fim.

Nessa perspectiva, a educação pela pesquisa se confirma pelo questionamento reconstrutivo. Entretanto, ela precisa ser internalizada como atitude cotidiana realizada por todos os que fazem a sociedade. Por esse ângulo, com base no questionamento, formam-se sujeitos que, por serem detentores de consciência crítica, formulam e executam o próprio projeto de vida inserido no contexto histórico e social.

A partir das discussões de Demo (2013), vale a pena destacar um exemplo prático do que possa vir a ser esse pensamento reconstrutivo. Percebemos que existe uma grande diferença entre tomar notas de um texto e construir um texto, em que, no primeiro caso, não aparece raciocínio lógico mais complexo de forma clara, já que o raciocínio ocorre de forma preliminar e interpretativa, já no segundo está inserida a capacidade de formulação própria, do pensar refletindo, do criar, do aprender a aprender e de interpretação inserida no contexto, supondo, assim, a participação ativa do sujeito e o questionamento reconstrutivo inerentes da pesquisa.

Dessa forma, a partir da pesquisa como princípio educativo ocorre o desenvolvimento das habilidades cognitivas, criativas e interpretativas, essenciais para a autonomia e desenvolvimento dos sujeitos.

As habilidades cognitivas são capacidades que fazem o indivíduo competente e que lhe permitem interagir simbolicamente com seu meio ambiente. Essas habilidades formam a estrutura fundamental do que se poderia chamar de competência cognitiva da pessoa humana permitindo discriminar entre objetos, fatos ou estímulos, identificar e classificar conceitos, levantar/construir problemas, aplicar regras e resolver problemas.

Elas estão na base dos processos de transferência que propiciam a construção continuada da estruturação de processos mentais cada vez mais complexos na direção da construção/reconstrução de estratégias cognitivas (GATTI, 1997, p.2).

De acordo com Demo (2013), a pesquisa é entendida tanto como procedimento de constante movimento para a construção do conhecimento quanto como ferramenta de aprendizagem, a partir do princípio científico e educativo, sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo e criativo de conhecimento autônomo.

Para o mesmo autor,

O questionamento reconstrutivo coloca-se como desafio tanto maior, implicando o saber pensar para o saber fazer, ou o aprender a aprender. O mero fazer deve ser substituído pelo saber fazer e sobretudo pela capacidade de sempre refazer. Assim o mero pensar precisa ser substituído pelo saber pensar e sobretudo, aprender a aprender (DEMO, 2000, p.110).

Baseando-se em Gatti (1997), podemos destacar as dimensões cognitivas, interpretativas e criativas como alguns dos pontos fortemente desenvolvidos na prática cotidiana da pesquisa. Para Fazenda (2001), a composição e desenvolvimento de pesquisas no contexto do ensino podem construir muito mais de que elementos da prática pedagógica. A investigação é capaz, ainda de criar novas práticas e novas teorias em diferentes seguimentos da coletividade.

Ainda segundo Fazenda (2001, p. 81),

Temos observado que, por meio da pesquisa, o educador consegue recuperar aspectos de sua dignidade perdida, e que aquele que consegue desenvolver-se em pesquisa, não consegue mais retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula, com isso não queremos dizer que seja menos nobre o exercício de sala de aula mas, sim, que o exercício de sala de aula, perpassado da habilidade adquirida no pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando todos os que a frequentam.

Assim, Machado (2010), em consonância com as concepções abordados nesse texto, discute acerca de um processo educativo que pode recorrer a propostas de ação didática que dialoguem e contribuam para o desenvolvimento de formas organizativas de alunos e professores que sejam instâncias mediante contribuições para intervir na realidade social, passando pelo trabalho e pela pesquisa como princípios educativos, e os trazendo para o ensino de forma sistematizada dentro do ambiente escolar, a fim de contribuir com o

desenvolvimento de sujeitos autônomos e comprometidos com a transformação social, os quais vislumbrarão a efetiva importância da educação e do EM.

Portanto, os conceitos de práticas pedagógicas de integração, apresentados na próxima sessão, poderão servir de alicerce para a possível materialização da omnilateralidade, do trabalho e pesquisa como princípios educativos, sendo, pois, inerentes a FHI.

### **3.1.2 Práticas pedagógicas de integração como possibilidade de materializar a omnilateralidade**

Ao propor essa temática, se fazem necessários alguns esclarecimentos. Primeiramente a respeito do conceito do termo pedagogia, definido como prática educacional intencional, que reflete a respeito dos temas e dos processos educacionais, com finalidade de agregar conhecimento aos sujeitos (SOUZA, 2012).

Em segundo lugar, precisamos esclarecer qual o entendimento de prática pedagógica utilizada nessa pesquisa e que ultrapassa a simples articulação dos três elementos que a constituem: conhecimento, professor e estudante. Consideramo-la também, como uma prática de interação social intencional em que se inserem os contextos cultural, histórico, social e suas relações.

Para Souza (2012, p. 59),

Trata-se de prática educativa argumentada, analisada, sistemática, intencional, voluntária, coletiva e institucional. Não apenas de um dos sujeitos educativos, por mais decisiva que seja no processo. Pois o único processo que de fato contribui para a construção humana do sujeito humano é a interação de seus diversos sujeitos na elaboração e formulação do conhecimento [...].

Para o mesmo autor, a prática teorizada conforme explicitada nessa sessão, reflexiva, analisada e posta em prática, é um conjunto de expressões que pode ser denominada de práxis, a qual ocorre na constante reflexão dos sujeitos sobre o mundo para poder transformá-lo. Supera tanto a repetição de tarefas, sem reflexão alguma, quanto a prática educativa do senso comum de forma “copiada”.

Como definem Caldeira e Zaidan (2010, p. 21),

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de

professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

Segundo Fernandes (2008), prática pedagógica pode ser definida, também, como prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou metodológica de estudar, ensinar e de aprender, mas articulada à educação como prática transformadora e ao conhecimento como composição histórica e social, situada, numa relação dialética entre prática-teoria em perspectivas interdisciplinares.

Para Araujo (2014), a prática pedagógica que acontece no sentido teórico-prático em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, que, por sua vez, se modifica constantemente com a teoria é entendida como práxis, um movimento constante de ideias e ações que se ressignificam cotidianamente, de modo que nem a teoria se transforma em um dogma e nem a prática se cristaliza numa alienação.

Faz-se necessário também alguns esclarecimentos a respeito da palavra “disciplina”, a qual para Morin (2002), é categoria organizadora dentro do conhecimento científico, instituindo a especialização e a divisão do conhecimento para a relativa autonomia dentro de determinada zona de fronteiras. Esta organização disciplinar iniciou com a formação das universidades modernas no século XIX, desenvolvendo-se mais especificamente no século XX com o impulso dado pelas pesquisas científicas.

Assim, desenvolveram-se as disciplinas que trouxeram muitas vantagens em relação ao aprofundamento das pesquisas e ao desenvolvimento das ciências. Entretanto, aliada a essa produção do conhecimento veio a superespecialização, fragmentação, o confinamento e a ignorância em relação à visão contextualizada dos fenômenos.

Neste sentido, Morin (2002, p. 14) enfatiza que,

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas enfrentados. De modo que quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, mais a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade, quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetário tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável.

Esse panorama se agrava por considerar que a fragmentação do conhecimento está sendo levada de geração em geração. Sabemos que historicamente as escolas ensinam a isolar objetos de seu meio ambiente, separar disciplinas e dissociar problemas, separando o que deveria estar ligado, a fim de eliminar o que possa causar desordem ao entendimento. Como consequência, muitos jovens perdem a capacidade natural de contextualizar os saberes e integrá-los a seus conjuntos (MORIN, 2002).

Por isso, o pensamento que isola e recorta permite ótimos desempenhos em determinados setores, principalmente os das máquinas e das tecnologias. Mas a visão mecanicista, determinista e exclusivamente quantitativa esquece o sujeito subjetivo, livre e afetivo, atrelando prejuízos à sociedade, tais como: desumanização das atividades coletivas, excesso de concorrência, individualismo e fragmentação dos saberes.

O conhecimento restrito de cada disciplina separadamente está relacionado a um campo muito estreito quando consideramos a amplitude do universo. Observa-se que a competência em um campo descontextualizado passa a ser reveladora de uma incompetência ameaçadora quando o sujeito se depara com algo que cause perturbações. Nesse caso, o cidadão que teve largo acesso ao conhecimento particular e especializado inibe o conhecimento que o levará a lidar com a vida de forma mais complexa (MORIN, 2002).

Diante disso, o autor ressalta que devemos analisar o ensino considerando os efeitos da compartimentalização dos conhecimentos e a incapacidade de articulá-los, pois a capacidade de articular e integrar são qualidades da mente humana que precisa ser trabalhada para progredir e não atrofiada para limitar.

Para tanto, temos que, além de resgatar a interdisciplinaridade com a integração dos conhecimentos dentro de seus contextos, tentar incluir mais fortemente a cultura humanística e genérica das artes e da filosofia no cotidiano dos sujeitos, pois são fatores essenciais para “alimentar” a inteligência geral, necessária para enfrentar as grandes interrogações humanas, estimular a reflexão, a criação e intensificar a interligação dos conhecimentos.

Portanto, a fim de dar maior significado à educação escolar no sentido da formação humana integral, não podemos deixar de abordar o tema da interdisciplinaridade, tema que se faz necessário tendo em vista a fragmentação do ensino gerada como consequência, tanto do modelo de sociedade que veio se constituindo como reflexos dos modelos taylorista e fordista, como da própria proliferação do conhecimento disciplinar nas escolas.

Neste contexto, observamos que partir da segunda metade do século XX, mais precisamente em 1960, foram iniciadas discussões nos âmbitos que correlacionam filosofia, educação, cultura, arte, história e sociedade, a fim de gerar desdobramentos que levassem a ligar, globalizar e contextualizar os conhecimentos até então compartimentados, incluindo a possibilidade de articular as disciplinas de modo mais fecundo a partir de aspectos interdisciplinares.

Essas iniciativas que repercutiram por todo o mundo tiveram início principalmente na Europa, com estudiosos como Georges Gusdorf, o qual apresentou em 1961 à UNESCO, o primeiro projeto de estudos interdisciplinares para as ciências humanas com repercussão mundial (FAZENDA, 2003).

No Brasil, a primeira iniciativa de trabalho a respeito da interdisciplinaridade foi realizada por Hilton Japiassú<sup>15</sup>, ao abordar o tema da interdisciplinaridade e da totalidade como categoria de reflexão (FAZENDA, 2003).

A partir do impulso dado pelas iniciativas supracitadas e dos estudos da interdisciplinaridade chegou-se a constatações, como por exemplo: a necessidade de superar a dicotomia entre ciência x arte; o dever de estudar antropologicamente as matemáticas que induzem a refletir sobre a cultura e a ciência; a importância de compreender a objetividade e subjetividade das coisas; a relevância da percepção e sensação dos fenômenos e a compreensão da geografia dos fatos no tempo,

---

<sup>15</sup> Autor do livro: Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

contexto e espaço. Esses são alguns dos aspectos essenciais para a compreensão de mundo e a formação dos sujeitos que nele se desenvolvem (FAZENDA, 2003).

Neste sentido, para Henrique e Nascimento (2015, p.66),

A necessidade de religar os saberes traduziu-se pelo surgimento, na metade do século XX, da pluridisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. De forma simplista, a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto por várias disciplinas ao mesmo tempo. O ser humano, como objeto de estudo, por exemplo, pode ser analisado, entre outras ciências, sob a ótica da biologia, da antropologia ou da psicologia. Um conhecimento assim construído traz uma profícua contribuição ao objeto de estudo.

Assim, quando falamos de práticas e diálogos integradores na educação, seus principais objetivos estão relacionados a atender ao princípio do diálogo entre os saberes<sup>16</sup>, visando à interpretação mais completa da realidade, suas complexidades e possibilidades de atuação prática, no sentido da compreensão e da transformação social (HENRIQUE E NASCIMENTO, 2015).

Nesse sentido, para que ocorram práticas pedagógicas integradoras visando contribuição com a emancipação dos sujeitos, é essencial que ocorra inicialmente a interdisciplinaridade, pois em um contexto de mudanças onde o conhecimento está entrelaçado com o contexto social e com a globalização das práticas interdisciplinares, podem agir como ferramenta para melhor compreensão de mundo.

Para tanto, necessitamos de escolas engajadas no projeto de formação omnilateral inseridas no contexto de uma sociedade comprometida em atuar na postura da transformação social dos sujeitos.

Baseado em Zabala (2002), o sentido da escola de formação omnilateral e a ampliação da noção de conteúdos de aprendizagem podem levar a trabalhar com um enfoque globalizador da educação ao conceber o aluno sob uma perspectiva integral, em que a organização dos conteúdos e atividades de ensino siga o horizonte de uma aprendizagem significativa.

Conforme, Henrique e Sá (2016, p. 8),

---

<sup>16</sup> Neste contexto a palavra saberes aparece com o sentido mais amplo de que o da palavra conhecimento, conforme a obra Os sete saberes necessários à educação do futuro do autor Edgar Morin.

[...] enquanto as pedagogias de base pragmática buscam conformar os sujeitos à realidade dada, adaptando-os e buscando capacitá-los para os enfrentamentos dos problemas colocados pelo cotidiano, na maioria das vezes, submetendo-os às imposições do mercado capitalista, as pedagogias inspiradas na Filosofia da Práxis visam à construção do futuro e, para isso, comprometem-se com sujeitos amplamente desenvolvidos, capazes de produzir e de transformar a sua realidade.

Assim, os conteúdos não podem ser segmentados e desvinculados da realidade do aluno. Precisam ser apropriados por ele, de modo a serem vistos como instrumentos de observação, análise, experimentação, intervenção e reflexão sobre a realidade e os problemas com os quais os alunos se deparam.

Neste sentido complementa Zabala,

A prática pedagógica, o enfoque globalizador, representa que, seja qual for a disciplina que se trabalhe, seja qual for o conteúdo que se queira ensinar, sempre devem apresentar-se em uma situação mais ou menos próxima da realidade do estudante e em toda a sua complexidade, mostrando que, entre todos os problemas que a realidade coloca serão destacados aqueles (ou aquele) que convêm ser tratados por razões didáticas (ZABALA, 2002, p. 38).

Gadotti (2010) apresenta uma proposta de enfoque globalizador na prática pedagógica denominada práxis transformadora ao defender que a proposta não trabalha apenas no nível da ideologia teórica, mas visa à formação de sujeitos preocupados em melhorar a qualidade das relações sociais, formando um estudante motivado e interessado em exercer seu papel como cidadão na sociedade, impulsionado pelos conteúdos trabalhados na escola.

Para o mesmo autor, as atividades extraclasse, como aulas de campo, atividades culturais, experiências de pesquisa, vivências interdisciplinares, como também aquelas que consideram o cotidiano dos discentes, são essenciais para essa formação global dos educandos.

Podemos então dizer coerentemente com a ideia defendida pelos autores citados, que o conceito de práxis está estreitamente relacionado ao entrelaçamento entre teoria e prática, com possibilidade de ponto de partida na interdisciplinaridade contextualizada culturalmente, visando à formação de pessoas capazes, livres para pensar e agir, em um cenário onde todos trabalham em conjunto de forma autônoma e responsável em direção à transformação da sociedade.

Gadotti (2010) defende que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura devem ser os eixos estruturantes e integradores dos conhecimentos de distintas

naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo na perspectiva da formação integral de sujeitos autônomos, capazes de atuar no corpo social. Além disso, a pesquisa deve fazer parte desse processo, a todo o momento, sendo percebida como princípio educativo.

A partir do supracitado, identificamos ser essencial a postura interdisciplinar e integradora, como também são essenciais as atividades que vão além dos muros da escola, para que as práticas pedagógicas das instituições educacionais propiciem formação completa, global e emancipatória.

Segundo Henrique e Nascimento (2015, p.68),

As práticas integradoras são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições. Elas podem ocorrer em diversos níveis e envolvendo uma diversidade de elementos, de forma a propiciar a existência de uma rede de relações de saberes, o que se pode identificar como rede epistêmica. A rede epistêmica é caracterizada pela efetiva relação entre noções, conceitos e paradigmas que se articulam entre si para a compreensão de uma dada realidade.

Assim, a Interdisciplinaridade como teoria interligada à ação pedagógica, não seria apenas necessária para contribuir com a evolução teórica e científica, mas seria essencial, apresentando possibilidades de aprofundamento das reflexões e práticas educacionais ao se apresentar como proposta de práxis que visa agregar avanços significativos a todo sistema educacional ao se basear na pesquisa e na dúvida, a fim de promover a inter-relação entre diversas áreas do conhecimento, as quais se complementam em um contexto de prática pedagógica como um tecido inacabado, entrelaçado e flexível (FAZENDA, 2003).

Sobre a interdisciplinaridade, Giavatta (2015, p. 65) acrescenta que,

A ideia de interdisciplinaridade tem trânsito amplo no ideário do campo educacional, mas não, necessariamente, na sua prática. Em uma concepção baseada na totalidade social ou em uma visão da interdisciplinaridade como justaposição de disciplinas, sua prática supõe tempo de trabalho comum entre os professores.

Segundo a mesma autora, para a efetiva materialização das práticas interdisciplinares nas instituições são necessários, dentre outros fatores, uma construção curricular que contemple aspectos da interdisciplinaridade, como a compreensão de que é essencial o entrelaçamento e a aproximação dos saberes para a completude da formação dos sujeitos em um diálogo entre professores,

alunos e gestores. Essa conversação facilitará o trabalho em conjunto, o desenvolvimento crítico e criativo para alcançar a aprendizagem significativa e global.

Ressaltamos que quando falamos de interdisciplinaridade, estamos nos reportando ao respeito, tanto a uma postura epistemológica como à utilização de métodos que correlacionam mais de uma disciplina, transferindo a metodologia de uma matéria para outra em um sistema de troca e entrelaçamento constante, sem perder de vista o foco no objeto estudado (HENRIQUE E NASCIMENTO, 2015).

Para Lenoir & Hasni (2004), se deve conceber a interdisciplinaridade de forma a integrar vários pontos de vista para um mesmo fenômeno, pois na definição da prática interdisciplinar essa é a condição que se pretende buscar para a complementação entre os diversos conhecimentos disciplinares.

Assim, a complexidade das ciências é, antes de tudo, a complexidade do mundo e dos modelos inseridos em um contexto social e na interpretação dos sujeitos que são complexos. Porém, tal contexto é uma imagem refletida da complexidade dos dados experimentais que se acumulam no decorrer da história de forma dinâmica, assim como deve ser a educação escolar (MORIN, 2001).

Para Morin (2001), o pensamento complexo necessário cotidianamente é interdisciplinar, pois articula o local e o global enfrentando posicionamentos nacionalistas, racionalistas, culturais, éticos e até religiosos, diferente do pensamento tecnicista e tecnocrático, que relaciona apenas as dimensões quantitativas da realidade, desprezando as dimensões individuais da pessoa humana, gerando assim, um pensamento incapaz de compreender os problemas fundamentais dos sujeitos e da vida em sociedade.

Fundado em Henrique e Oliveira (2005), podemos afirmar que a cada dia vem se percebendo a insuficiência da fragmentação disciplinar para dar conta da complexidade no contexto real, desde os planejamentos até a prática efetiva no chão das escolas, sinalizando assim, a urgência de materializar atividades partindo de enfoques trans e interdisciplinares.

Baseado em Henrique e Nascimento (2015), é importante ressaltar que a utilização das estratégias baseadas na interdisciplinaridade não farão desaparecer ou diminuirão a importância das disciplinas ou dos especialistas que nelas atuam, mas sim, passará a exigir a integração entre conhecimentos para uma visão mais

global dos conhecimentos, assim como a cooperação entre os especialistas a fim de construir com o todo em oposição ao conhecimento fragmentado.

Portanto, o contexto descrito até o momento servirá de subsídio para a compreensão do EMI apresentado e contextualizado na sessão seguinte desse estudo.

### **3.1.3 Sobre o Ensino Médio Integrado**

Para Franco (2005), as nuances iniciais da integração entre a formação geral e a educação profissional no Brasil está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação, como também das lutas pela democracia, particularmente, no projeto de LDB, elaborado em consonância com os princípios de educação presentes na Constituição de 1988.

No Fórum, se buscava assegurar uma formação básica que rompesse com a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito que se aproximasse da politecnia e da educação integral, visando à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (SAVIANI, 1989).

O EMI foi inserido nesse contexto com a finalidade de dar maior significado ao ensino médio brasileiro, aproximá-lo do que poderíamos chamar de unitário e diminuir a dualidade histórica da educação. Assim, foram pontuadas as dimensões necessárias para que a proposta se concretizasse de forma satisfatória, e definida como eixos estruturantes para o EMI na perspectiva FHI, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, assim como o trabalho e a pesquisa como princípios educativos.

Baseado em Pistrak (2000), a dicotomia já começa a ser desconstruída quando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem começam a articular dialogicamente o pensar e o fazer na concepção de compreensão e transformação da sociedade. Neste sentido, é necessário a vivência cotidiana da práxis educativa incorporando o pensar e o fazer em uma unidade pedagógica.

E Moura complementa:

A integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos implicaria, assim, a superação da mera justaposição de disciplinas e ainda a tentativa

de promover uma articulação entre o saber científico e o saber técnico, com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre formação científica e formação para o trabalho no âmbito do nível médio de ensino. Há que se destacar o significado de integração na perspectiva da simultânea referência aos conhecimentos científicos, tanto de cunho geral quanto específicos. Ou seja, a inter-relação entre a ciência, trabalho e cultura (MOURA, 2013a, p.226).

Para Ramos (2007), o EMI, não deve ser apenas integrado, mas também integral e omnilateral, é necessário organizar o ensino médio que além de preparar para o trabalho tenha uma base unitária que contemple aspectos do trabalho, sociedade, cultura, ciência e tecnologia, de forma integrada.

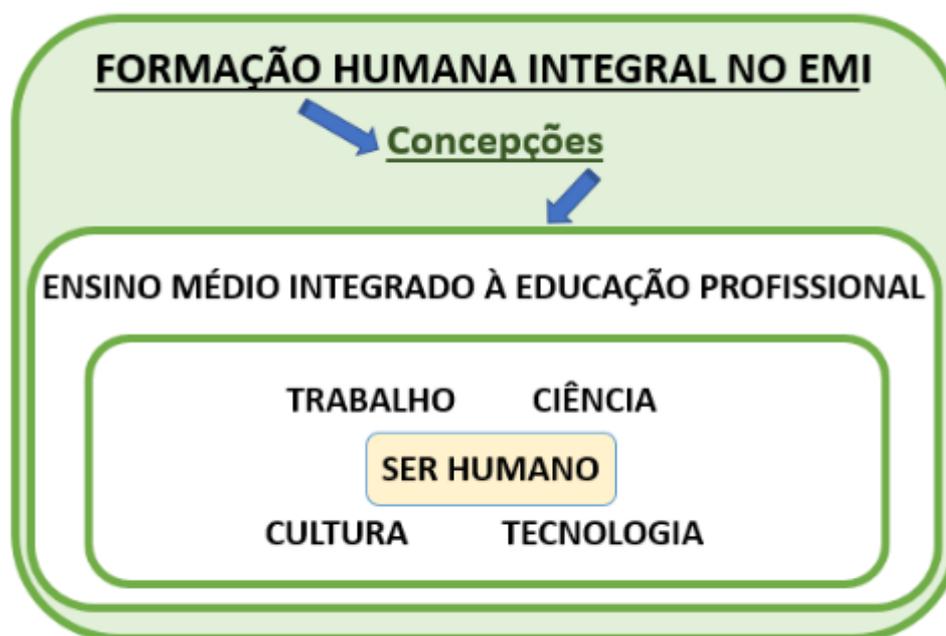
O EMI, segundo Araujo (2014), pode ser entendido, ainda, como um resgate a um conjunto de proposições históricas da educação brasileira, de modo mais ou menos articulado a um projeto democrático de ensino, com finalidade de ampliar os horizontes formativos dos trabalhadores em concordância com as proposições da educação integral defendida por Anísio Teixeira, na década de 1930.

Conforme, Henrique e Sá (2016, p. 8),

Neste sentido, a integração no ensino médio deve não só possibilitar a compreensão e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos com fins nos processos produtivos da sociedade capitalista, como também promover o pensamento crítico e reflexivo para a atuação na vida, em seus aspectos histórico, social, cultural e político, estabelecendo, assim, uma educação transformadora e politécnica, visando à emancipação do sujeito.

Neste contexto, se fôssemos representar em forma de diagrama a formação integral e integrada no ensino médio, as quais estão intimamente entrelaçadas, mas não se confundem, ficaria conforme a figura 5, a qual representa a FHI como um grupo de concepções inseridas no contexto do EMI com foco na formação do ser humano, além da ciência, tecnologia, trabalho e cultura.

Figura 5 – Formação Humana Integral no EMI.



Fonte: Autoria própria (2017).

Ressaltamos que tanto pode ocorrer formação integral sem o contexto do EMI, como o EMI pode ocorrer sem considerar a perspectiva da formação integral. Entretanto, podemos observar, conforme a figura 5, que quando falamos de formação integral no contexto do EMI, devemos seguir as concepções da formação integral do ser humano para materializar o ensino integrado a educação profissional com o trabalho, ciência, cultura e tecnologia como principais eixos norteadores.

Neste sentido, o foco principal do ensino deve ser dado à formação do sujeito como ser humano integral inserido no contexto social, para que este sujeito seja capaz de atuar na sociedade de forma autônoma na carreira profissional escolhida.

Assim, faz-se necessário esclarecer que a formação integrada trabalhada até o momento no EMI não se refere diretamente ao modelo da escola unitária, desinteressada, abordada por Gramsci, mas sim, à formação possível para a sociedade capitalista atual, do ensino médio integrado a formação profissional, visando à aproximação com a formação humana integral de forma omnilateral.

A formação integrada está diretamente ligada ao sentido marxista da politecnicidade trabalhado nessa pesquisa, em uma educação que forma não apenas para "apertar parafusos", mas também para a compreensão das ciências, da

tecnologia e das relações sociais e políticas que envolvem o mundo do trabalho, na tentativa de superar a divisão do trabalho manual e intelectual.

Conforme Ciavatta (2015), se as condições sociais impõem que os adolescentes da classe trabalhadora aprendam uma profissão e ingressem no mundo do trabalho a fim de ajudar financeiramente no seu sustento, que este processo ocorra a partir de uma educação geral entrelaçada com a educação profissional, a fim de proporcionar a formação também para a vida e não somente para o trabalho.

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.43).

Moura (2012) afirma que a necessidade apresentada pelos jovens de ingressar no mundo do trabalho antes dos 18 anos a fim de contribuir com a renda familiar, impossibilita a efetiva materialização da escola unitária nos moldes defendidos por Gramsci (1981), e só poderíamos discutir a total implantação da politecnia, assim como essa escola unitária, de fato, numa perspectiva de futuro. No entanto, podemos defender um modelo de ensino médio que, dito em termos gramscianos, busque educar para o trabalho e pelo trabalho em seu sentido ontológico.

Na visão de Moura (2013b),

[...] a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (MOURA, 2013b; p.715).

Ramos (2013) acrescenta que a educação escolar não pode se limitar aos conhecimentos cognitivos específicos ou técnicos de uma matéria de forma fragmentada. Os conteúdos devem ser inter-relacionados, ser trabalhados de forma

teórico-prática e interdisciplinar, a fim de desenvolver capacidades cognitivas, científicas, físicas, afetivas, éticas e sociais.

Como possibilidade de materialização do enfoque omnilateral na escola, baseado em Araujo (2014), podemos destacar que o EMI deve articular o saber propedêutico com a formação para o trabalho, as atividades manuais com as intelectuais em que, muito mais que um jogo de palavras, trata-se de um posicionamento político que toma a educação pela categoria dialética da totalidade, cuja prática e teoria se constituem numa unidade que permite aos homens o domínio teórico-prático e político-social na busca da formação humana integral.

Por isso defendemos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, a fim de se aproximar do sentido da politecnicidade e formar sujeitos para o mundo do trabalho que, além de executar tarefas, sejam capazes de resolver problemas, compreender os processos e de modificar a sociedade da qual fazem parte (GRAMSCI, 1981).

Do ponto de vista organizacional, conforme Ramos (2007), a concretização da FHI no EMI não ocorre simplesmente, acrescentando ao currículo as disciplinas da área técnica, que é apenas parte do processo. É necessário compreender a relação indissociável entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia inserida em contexto social onde o sujeito é produtor da sua existência e à qual pode transformá-la.

Para Moura (2016), tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas do EMI com foco na formação integral não visam apenas o conhecimento científico, e sim a reflexão crítica dos padrões culturais que se articulam de forma dinâmica nos espaços e tempos da sociedade.

Dessa forma, esclarece Moura (2016, p.173),

O currículo integrado é uma tentativa de possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, para que possam ter acesso a espaços para o desenvolvimento da experimentação e das diversas práticas de estudo e investigação.

Para que ocorra a implementação do currículo integrado no ensino médio dentro da instituição educacional, o EMI não pode se resumir à questão pedagógica e a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre

eles, os de gestão; os pedagógicos; as condições de ensino; as condições materiais; os hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos, e outros (COSTA, 2012).

Nesse contexto, a integração no EMI significa buscar a superação da dicotomia entre o trabalho intelectual e trabalho manual no sentido do trabalho e pesquisa como princípios educativos, a fim de formar sujeitos autônomos e profissionais críticos que sejam capazes de refletir sobre sua condição social e não apenas servir aos interesses do mercado.

O projeto do ensino médio integrado e sua prática pedagógica pressupõem práticas de gestão democrática capazes de assegurar o envolvimento efetivo dos docentes, dos diferentes profissionais da educação e da comunidade na sua construção, partindo do desejo da transformação social e reformulação da prática associada à teoria como instrumento de emancipação dos sujeitos (ARAUJO, 2014).

Além das práticas de gestão democrática, compreendemos que tanto a interdisciplinaridade como as práticas de pesquisa e extensão nas instituições de ensino se apresentam como parte das condições fundamentais e possíveis para a efetiva prática pedagógica visando à formação integral dos sujeitos.

Para Ramos (2005), a efetiva integração exige a contínua construção de conhecimentos gerais e específicos, social e historicamente relacionados ao longo da formação do sujeito sob os eixos estruturantes do EMI, os quais têm como base o trabalho e a pesquisa como princípios educativos no contexto da ciência, da tecnologia e da cultura, inter-relacionadas.

[...] um desenho de educação profissional que se comprometa com a qualificação ampla dos trabalhadores visa, também, o fortalecimento político dessa classe. O desafio pedagógico é construir um projeto de formação de bases científicas, que permita o reconhecimento das leis da natureza e das leis da sociedade, condutor de práticas formativas orientadas pela ideia de práxis, reconhecendo a necessidade de desenvolver as capacidades de pensar, de produzir e de transformar a realidade em benefício da humanização (ARAUJO, 2014, p.25).

O ensino médio integrado ao técnico é, nesse caso, o “fermento” da transformação quando possibilita que os jovens possam continuar seus estudos e ao mesmo tempo ajudar suas famílias a sobreviver, em um cenário que colabora para o fortalecimento do trabalhador/estudante ao assumir de forma consciente a transformação social por estar intimamente envolvido no processo. Em

contrapartida, ajuda a fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo. (MACHADO, 1989).

Assim, encontramos diversos desafios que vão desde o contexto histórico e social já citado aqui, a falta de políticas públicas eficazes, a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a falta de estrutura nas escolas até a falta de conscientização dos envolvidos nos processos de ensino aprendizagem em relação à gravidade do cenário educacional aqui abordado.

É preciso, pois, investir na formação dos profissionais da educação, elaborar políticas públicas eficazes que de fato se concretizem e elaborar propostas de reformulação curricular que contemple a integração, a ciência, a cultura, a tecnologia como eixos estruturantes e se fundem no trabalho e na pesquisa como princípios educativos para que possamos realizar algo que se aproxime da formação omnilateral (HENRIQUE E SÁ, 2016).

Conforme Araujo (2016), em texto de Henrique e Sá (2016, p.10),

[...] não podemos reduzir a possibilidade do ensino integrado a um ato de vontade dos docentes e dos gestores educacionais, compreendemos que este depende, também, das condições concretas de sua realização, argumentamos que a prática pedagógica integradora requer a constituição de um ambiente material que a favoreça e da busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos.

Araujo (2011) acrescenta outro grande desafio: a proposta educacional de emancipação humana não é de interesse do capital. Pelo contrário, para o capital, os trabalhadores só precisam saber o necessário para a obtenção da mais valia em uma lógica de exploração da mão de obra do trabalhador, típica da sociedade capitalista, onde o que está em primeiro lugar não é a valorização do ser humano, mas, sim, o lucro e a manutenção do capital.

Essa falta de interesse do capital na emancipação dos sujeitos ocorre, pois, a partir do momento em que os sujeitos tiverem possibilidades de ações emancipatórias práticas, de serem capazes de construir novos conhecimentos, interpretar, compreender e transformar o real, podendo, assim, desestabilizar a hegemonia do capital.

Para Gamboa (2001), a educação, na sociedade capitalista não é um ato neutro, pois está carregada de interesses e valores, convergindo para um jogo de poder entre os diversos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, Frigotto (2001) destaca que,

Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – que sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o um mero “empregável” disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001, p.80).

Araujo (2011) complementa que, em situações nas quais os sujeitos se encontram com um grau menor que o elementar de consciência social, econômica, educacional e política, e em situação de grande concorrência, eles tendem a buscar maneiras imediatas, precárias, pouco solidárias e individualistas de se inserir no mercado de trabalho, se submetendo aos subempregos ofertados pelo mercado de trabalho a fim de sobreviver em um trabalho de exploração, desprazer e subsistência.

Entretanto, não podemos parar diante dos desafios, trata-se de uma construção feita historicamente e que pode ser desconstruída também ao longo dos processos históricos.

Em um processo de transição as ideias da formação integral, politécnica, com enfoque globalizador precisam ser aprofundadas e disseminadas a fim de obter avanços qualitativos e quantitativos para que, no decorrer da história, a educação se aproxime da formação omnilateral, onde a classe operária possa participar efetivamente dos processos de transformação cultural motivada e consciente do seu real papel na sociedade.

Diante disso, após a compreensão dos conteúdos apresentados tanto nessa como nas sessões anteriores analisaremos o conteúdo empírico coletado no CENEP a ser apresentado nas sessões posteriores, a fim de detectar as aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas realizadas no tocante da FHI a partir da expressão dos documentos institucionais internos e dos sujeitos da pesquisa.

### 3.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS: UM PASSEIO PELO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, E SEUS REFLEXOS NO PLANO PEDAGÓGICO DE CURSO E NO REGIMENTO ESCOLAR INTERNO

Nesta sessão analisaremos os três documentos internos norteadores do CENEP (PPP, PPC e REI), disponibilizados pela instituição em versões atualizadas no ano de 2016, e vigentes até o momento. O PPP, por se tratar de um documento mais extenso e mais aprofundado, o qual também norteia o REI e o PPC, foi mais explorado durante as descrições e análises.

Segundo o REI da instituição, o planejamento e as práticas pedagógicas do Centro estão fundamentados na LDB nº 9.394/96, na Lei nº 11.741 de 16 de Julho de 2008, nas resoluções que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil, os quais versam sobre a integração do ensino médio propedêutico e o ensino profissionalizante, tendo como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão.

Art. 48 - O CENEP/SJPF ministrará a educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, subsequente, PROEJA e formação inicial e continuada ou qualificação profissional, observando as orientações da Lei nº 11.741/2008, do Parecer do CNE/CEB nº 11/2012, da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, do Projeto Político Pedagógico do Centro e das normas deste regimento (CENEP, 2016b, p.20).

Complementa o REI do CENEP,

O CENEP/SJPF formulará, participativamente, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, observando a legislação complementar da educação profissional e os objetivos do Centro (CENEP, 2016b, p.21).

Neste sentido, o texto do PPC expressa,

O presente documento constitui-se como o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado, em Informática. Fundamentado na LDB nº 9.394/96, nas Resoluções que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil, no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, bem como nos documentos que versam sobre a integralização dessas duas modalidades de ensino que têm como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão (PASSOS, p.2, 2016).

Assim, a sessão foi subdividida em três partes onde são abordados os seguintes temas: formação humana integral, práticas pedagógicas e ensino médio integrado de acordo com a perspectiva apresentada pelos documentos do CENEP.

### **3.2.1 A respeito da formação humana integral**

A proposta pedagógica da instituição, expressa no PPP uma atuação a partir de conteúdos que preservam o caráter democrático, ao inserir a articulação com um projeto de formação humana que contemple como princípios norteadores: trabalho, conhecimento e culturas, traçadas com base em três marcos: filosófico, legal e pedagógico (CENEP, 2016a).

Conforme o marco filosófico apresentado pelo PPP, a principal crítica atribuída à educação profissional tem raízes históricas, relacionadas ao foco limitado, a fixação da técnica pela técnica, ao adestramento do gesto, a padronização do fazer, a falta de sintonia entre a aprendizagem da educação profissional e as exigências do mundo do trabalho, aspectos os quais, conforme o mesmo documento, foram repensados na educação profissional do CENEP.

Nesse repensar da educação profissional, o Centro prioriza o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia de pensamento e de ação, da criatividade para resolução de problemas e manuseio de recursos tecnológicos (CENEP, 2016a).

Assim, o Centro, em seus documentos norteadores, não propõe aderir apenas a formação centralizada no conhecimento instrumental e deixar de fora a dimensão social, humana e ética da educação profissional, e sim agregar a formação profissional dos educandos a sua formação integral.

Conforme citação do documento (CENEP, 2016b, p.6),

Art. 6º - São objetivos específicos do Ensino Médio:  
[...] III - aperfeiçoamento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Em alguns momentos o PPP da instituição aponta uma visão coerente com o referencial teórico exposto nas sessões anteriores dessa pesquisa, fundada na

formação pelo trabalho com foco na relação do homem com a natureza e com a dimensão ética e social.

Conforme exposto no PPP,

Este centro estará atento no sentido de não aderir apenas à lógica do mercado, que prioriza uma formação centralizada no conhecimento instrumental deixando em segundo plano a dimensão social, humana e ética da educação profissional (CENEP, 2016a, p.5).

No sentido de superar a simples formação instrumental que liga o trabalho e a formação para o trabalho apenas ao saber-fazer, e a fim de compreender o trabalho como uma ação intencional que o sujeito exerce sobre a natureza, para construir sua existência, complementa o PPP,

Nessa perspectiva, buscamos a unidade entre a dimensão política e teórico-prático, mediada pelo currículo dos cursos de educação profissional a partir do elemento histórico “trabalho humano” que perpassa e articula a prática escolar e as práticas sociais nos contextos do mundo do trabalho e da prática social. Pensar o trabalho da forma como pensamos hoje, é o resultado de longos anos de construção e reconstrução sócio-histórica. Ao longo da história, o ato de trabalhar foi assumindo as mais variadas formas e se transformou numa tentativa legítima de realização de todo ser humano (CENEP, 2016a, p.10).

No entendimento de Frigotto (2000, p. 94), para Marx “[...] o trabalho transcende, primeiramente, de um modo necessário toda a caracterização pedagógico-didática, para se identificar com a própria essência do homem”. Explicitando que a formação humana integral vai além, apenas da forma, da justaposição de disciplinas, em que o ensino propedêutico esteja junto com o ensino médio.

Reforçamos que, no caminho para a FHI, a educação profissional não prepara apenas para a prática de procedimentos rotineiros da atuação profissional no trabalho, mas sim, para que se possa adquirir capacidade de raciocinar sobre os processos produtivos. Não é uma formação apenas para atender às demandas do mercado de trabalho, mas para compreendê-las e, se necessário, transformá-las.

O PPP enfatiza que essa visão de educação profissional envolve, também, o conceito de formação para a cidadania que tenta ir além do mercado ao intervir no aspecto social o qual o aluno está inserido. Assim, a prática profissional envolvida direta e permanentemente com as dimensões teóricas e práticas do conhecimento

tecnológico tem como grande desafio da educação profissional conciliar a formação técnica com a humanística.

Conforme as ações descritas no REI no Centro,

VIII - valorizar a cultura e a experiência extraescolar, garantindo-lhe a liberdade de criação, expressão, diálogo e o acesso às fontes de culturas e seu aprimoramento como cidadão-trabalhador (CENEP, 2016b, p.34).

Nesse cenário da educação profissional contextualizada socialmente, percebe-se a exigência da formação do trabalhador que inclua não somente a categoria trabalho como constitutiva das relações sociais e produtivas, mas igualmente o processo de comunicação e interação entre os indivíduos numa perspectiva autônoma, na qual o trabalhador possa desenvolver um processo de trabalho e formação integral orientado para um agir cooperativo, solidário, social e comunicativo (CENEP, 2016a).

Assim, segundo o PPP do centro,

Essa formação passa a contemplar a identidade entre as capacidades demandadas tanto pela atividade produtiva, quanto pela do exercício da cidadania, traduzidas na nova LDBEN como a “educação agora é para a vida” e a “educação profissional é um complemento à educação básica”. Essa identidade faz com que a dicotomia entre formação geral e formação profissional seja superada, oferecendo-se um processo formativo que integre e articule conteúdos escolares com conteúdos do trabalho e da prática social (CENEP, P.10, 2016a).

Essa concepção de educação tem a intenção de superar a dicotomia entre formação geral e formação profissional com a proposta de oferecer um processo formativo que integre e articule conteúdos escolares das disciplinas propedêuticas com conteúdo do trabalho e da prática social.

Entretanto, um ponto contraditório tanto no marco filosófico quanto no decorrer de todo o documento diz respeito ao fato de defender a FHI em alguns momentos e focar em adaptações que possam vir a surgir a partir de observação das tendências mercadológicas previstas para a educação profissional, considerando as exigências requeridas do futuro trabalhador ao planejar e programar os currículos dos cursos oferecidos pelo CENEP.

Nessa perspectiva, observamos o foco da instituição também em formar apenas para atender as demandas do mercado de trabalho e não para a emancipação dos sujeitos, conforme exposto nos parágrafos anteriores.

Será também mantida uma relação estreita, contínua e permanente com os agentes produtivos e com representantes dos diferentes setores da sociedade. A oferta de produtos e serviços deve atender às necessidades e tendências e ao desenvolvimento social do país. Queremos estabelecer um contato sistemático com o mercado e com os atores sociais, procurando diversificar e atualizar constantemente a programação (CENEP, p. 23, 2016a).

No marco pedagógico, conforme nomenclatura encontrada no PPP do CENEP, encontramos nuances do distanciamento para a FHI nos processos do ensinar e do aprender pensados e planejados para inserir na prática docente o desenvolvimento das competências cognitivas, técnicas e humanas, no sentido mercadológico necessário ao aluno, visto como o futuro trabalhador-cidadão (CENEP, 2016a).

A educação profissional no cenário atual tem entre outros desafios o de possibilitar que o aluno construa formas de trabalho adequado a constante inovação organizacional e tecnológica, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades que ajudem o futuro trabalhador na ocupação dos espaços de trabalho oferecido pelo mercado (CENEP, p.4, 2016a).

Neste sentido, a oscilação sucessiva entre duas ideias demonstrando uma contradição no texto do documento é reforçada, pois o PPP que inicialmente se mostrou fundado na formação integral do aluno definindo esta formação a partir da indissociabilidade entre teoria e prática contextualizada socialmente, ora faz referência ao conteúdo do trabalho a partir do desenvolvimento de competências norteadas pelas demandas do mercado de trabalho. Há um distanciamento para a formação humana integral durante a trajetória escolar, conforme mostra a seguinte citação.

As diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículo baseado no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas a partir de competências gerais do técnico por eixo tecnológico; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e atender às demandas do cidadão, do mercado e da sociedade (CENEP, p.19, 2016a).

No decorrer da leitura dos documentos aqui trabalhados e diante das contradições encontradas, constatamos que quando é utilizada a teoria fundada na pedagogia das competências em um contexto de alienação imposta pela força do capitalismo e observamos a expressão de “formar considerando o sujeito de forma crítica”, está se referindo ao saber desenvolver o trabalho em equipe e trabalhar de forma eficiente, a fim de melhorar a produção de forma estratégica e flexível para atender às demandas do mercado, produzindo mais e melhor, com menos.

Conforme exposto no PPC,

Com a perspectiva de atender a este desafio e buscando responder as demandas profissionais que atendam a necessidade do mundo do trabalho emergente no Estado do Rio Grande do Norte, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEEC propõe-se a oferecer o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, por entender que assim contribuirá para a formação integral de seus alunos, oferecendo-lhes, além das competências básicas, uma oportunidade de qualificação profissional, favorecendo a elevação da qualidade dos serviços prestados na área de Informática no nosso Estado (PASSOS, p.4, 2016).

Assim, percebemos que o PPP da escola tenta se aproximar da formação humana integral dos sujeitos em vários sentidos, mas se alicerça em muitos aspectos da pedagogia das competências e visa à atuação profissional imediata para os estudantes.

Considera-se que, na formulação da proposta pedagógica desta instituição, seu marco de referência inicial foi a categoria trabalho.

Qualquer que seja o enfoque (filosófico, histórico ou sociológico), podemos considerar que a categoria trabalho nos liga sempre a uma relação do homem com a natureza, com seu semelhante e consigo mesmo. Isto porque, o trabalho é uma ação intencional e deliberada que o sujeito exerce sobre a natureza para garantir sua existência material (CENEP, p.12, 2016a).

Logo, as relações entre formação humana integral e formação para o mercado de trabalho ficam confusas, pois o mesmo documento (PPP do CENEP) que propõe superar a dimensão mercadológica da educação voltada para o mercado de trabalho afirma que a chegada do avanço tecnológico com a revolução das telecomunicações e da eletrônica provocou grande mudança da era industrial para a

era da informação, sendo seu modelo de organização do trabalho conhecido como, *just in time*.

O modelo de organização do trabalho dessa “nova era” é conhecido com diferentes denominações, tais como: “ajustada”, de “alto rendimento”, “*just in time*” e se baseiam principalmente no critério de que o incremento da qualidade, produtividade e flexibilidade podem ser obtidos pela utilização mais eficaz da força de trabalho (CENEP, p.12, 2016a).

Como forma de complementar o sentido contraditório apresentado no documento, baseado no PPP, o contexto supracitado tem interferido no mundo de trabalho e vem modificando também as políticas de educação profissional no sentido de dar conta da formação do trabalhador para esse novo cenário produtivo flexível.

Esclarecemos que, de acordo com o REI do CENEP, as principais características desse modelo são focadas no maior aproveitamento possível do trabalhador para atender às demandas do capital, enfatizando: a eficiência de produção, o controle estatístico dos processos, o aperfeiçoamento contínuo dos recursos humanos, a gestão de qualidade total, a atenção às necessidades de produção e tomada de decisão em equipes (CENEP, 2016b).

Conforme complementa o PPC do curso de informática da instituição,

O Curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma Integrada, tem como objetivo formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio com competência técnica, ética e política, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber fazer e gerenciar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos (PASSOS, 2016, p.3).

Podemos observar a partir do trecho do PPC acima destacado, que a instituição cita alguns aspectos relacionados à formação integral. Contudo, o foco principal é atender as demandas do mercado de trabalho a partir da formação de trabalhadores tanto competentes em relação aos saberes técnicos, quanto flexíveis e coerentes com a lógica do *just in time*.

Considerando o panorama global dessa sessão ressaltamos que, segundo o PPP do CENEP, a instituição tem por missão oferecer uma educação profissional de qualidade, de qualificação, requalificação profissional e técnica, visando favorecer o

desenvolvimento de competências e habilidades nos jovens e adultos para sua inserção no mundo do trabalho como autêntico cidadão capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Vemos nos três documentos norteadores, aqui trabalhados, o foco principal em desenvolver as competências e habilidades as quais ajudam o futuro trabalhador na ocupação dos espaços de trabalho oferecido pelo mercado, como também a tentativa de implantar aspectos da FHI na instituição na perspectiva de superar o modelo de organização do trabalho, taylorista/fordista, o qual especializa o aluno em uma única ocupação a partir de um fazer instrumental.

Dessa forma, baseando-se nos documentos do CENEP, apesar de ter havido avanços em referência ao modelo inicial da educação para o trabalho exploratório do Brasil considerando aspectos da formação omnilateral, temos ainda um largo distanciamento em atender aos pressupostos no sentido de favorecer efetivamente a formação humana integral do trabalhador.

Ramos (2007) afirma que os conteúdos trabalhados em uma instituição de ensino que vise à emancipação dos sujeitos e à inserção no trabalho de forma lúcida não podem ter fins em si mesmos, fins imediatos, nem se limitam ao acúmulo de matéria-prima para o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades.

Para essa efetiva emancipação, o aluno deve ser visto como sujeito concreto e composto de múltiplas dimensões, passando a ter mais autonomia em seus próprios objetivos e seu entorno cultural, social, político e econômico que o dota de um saber singular produzido na interação com seu ambiente e nas relações com seus pares.

Nessa perspectiva, os três documentos norteadores aqui abordados expressam que a instituição e os agentes atuantes na educação profissional vão, aos poucos, tomando consciência que estão envolvidos em um cenário de transição e são considerados essenciais nesse processo de mudança. Em um contexto cheio de desafios, as novas teorias de aprendizagem surgem e constataam a complexidade que envolve o processo de aprender e ensinar para a autonomia no cenário capitalista atual.

### 3.2.2 Expressão dos documentos sobre as práticas pedagógicas de integração

Com base no PPP do CENEP, destacamos que a proposta pedagógica contempla aspectos inerentes à formação humana dos sujeitos. Porém se alicerça principalmente nos conceitos relativos à pedagogia das competências ao procurar desenvolver as competências e habilidades em aspectos cognitivo, técnico e humano, visando à inserção no mercado de trabalho, conforme destaca o documento: “O processo pedagógico será planejado tendo como pontos de partida e de chegada às competências requeridas pelo mundo<sup>17</sup> do trabalho e da prática social” (CENEP, p.21, 2016a).

Nesse contexto, ressaltamos que as discussões em torno do conceito de competência têm início nos anos 1980 na Alemanha e na França no bojo da crise expressa pelo esgotamento do modelo taylorista/fordista da produção. Ao mudar o paradigma da produção, muda também o da formação profissional.

No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho (DELUIZ, 2001, p. 140).

Segundo Ramos (2001), a pedagogia é entendida como aquela na qual se recorre às disciplinas escolares e ao contexto educacional para procurar respostas solicitadas pelas necessidades do mercado de trabalho, ao invés de partir de um contexto histórico, existencial e social para procurar melhorias para a vida em sociedade. Nesse panorama escolhe-se os conhecimentos considerados mais importantes para atender as situações concretas oferecidas no sentido de estudar para resolver os problemas postos pelo e para o mercado do capital.

Ainda conforme a autora,

O ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência, é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem (RAMOS, 2001, p. 260).

---

<sup>17</sup> Percebemos a partir desta citação, dentre outras, que a expressão, mundo do trabalho está sendo utilizada como sinônimo de mercado de trabalho.

Vislumbra-se o contexto construído historicamente na sociedade brasileira com aquisição de habilidades e competências que conforma e fragmenta o conhecimento do cidadão limitando as possibilidades de autonomia e atuação concreta na sociedade.

Em outra passagem, o PPP confirma o cenário de constante oscilação sucessiva entre duas ideias apresentadas durante todo o texto onde denomina o aluno como futuro trabalhador-cidadão, e defende como pressupostos teóricos e pedagógicos os princípios da interdisciplinaridade da ação integral numa sintonia entre a técnica e o humano com foco no mundo do trabalho (CENEP, 2016a).

Nesse sentido, observamos a todo o momento as aproximações e distanciamentos nos documentos do CENEP no que diz respeito a FHI, as práticas pedagógicas visando a emancipação dos sujeitos e o foco em atender as demandas do mercado de trabalho em um processo de oscilação sucessiva entre duas ideias, que ora visa a FHI e ora visa formar para o mercado.

Neste contexto contraditório, foi observado a partir de reflexões feitas durante a pesquisa, que nos três documentos aqui trabalhados o foco principal é atender ao mercado de trabalho com propostas como a de ver no ambiente da sala de aula um dos locais de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento de competências para o trabalho e para a prática social.

Mesmo priorizando as competências e habilidades para o trabalho, o PPP da instituição tenta se aproximar da FHI, já que o documento deixa claro que as atividades realizadas na sala de aula não se reduzem à transmissão de informações teóricas e abstratas como exercício puramente instrumental de um fazer fragmentado, conforme citação abaixo.

Complementa o REI,

Art. 3º - O CENEP/SJPF tem a finalidade de oferecer a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, inspirada nos princípios de liberdade, estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade, contextualização, interdisciplinaridade e flexibilidade e nos ideais de solidariedade humana por meio de cursos e programas com atendimento presencial e/ou a distância (CENEP, 2016b, p.6).

Na prática, isso implica submeter, superficialmente, à crítica os conteúdos culturais e sociais através do diálogo entre os processos de ensino e aprendizagem,

ao mesmo tempo em que prepara para a prática profissional remunerada disponibilizada pelo mercado de trabalho sem tentar modificá-la.

Nesse processo, as aprendizagens adquiridas no ambiente escolar podem servir para a resolução de problemas que se apresentam no cotidiano do aluno, pois os conteúdos são retirados das experiências individuais e sociais, do conhecimento científico e das práticas sociais relacionando o saber escolar com o particular e o social (CENEP, 2016a).

Ainda com base no PPP do CENEP, destacamos que a proposta pedagógica da instituição é orientada pelos seguintes princípios pedagógicos e suas respectivas concepções.

**Flexibilidade:** Permite maior disponibilidade da escola no que concerne à atualização e incorporação de inovações, adaptação às mudanças, buscando ajustar-se ao contexto social do seu entorno; **Interdisciplinaridade:** Pressupõe, segundo o Parecer nº 15/1998<sup>18</sup>, ir além da simples justaposição de disciplinas, ao abrir possibilidades de relacionar as disciplinas em projetos de estudos, pesquisa e ação; **Contextualização:** Trabalha os conteúdos curriculares a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos, nas quais se incluem o trabalho e a cidadania ao promover reflexões da realidade social.

Neste sentido, segundo Machado (1989), a formação multifacetada dos sujeitos é uma opção dialética facilitadora no processo de ruptura do contexto dual historicamente construído na sociedade brasileira, pois está articulada com o movimento dos acontecimentos, a construção do conhecimento e com a análise crítica da transformação social.

Na concepção de formação integral, conforme a visão dos documentos aqui abordados, a organização dos conteúdos e a escolha dos procedimentos metodológicos procuram favorecer uma aprendizagem que permite analisar problemas, situações e acontecimentos dentro de um contexto abrangente, utilizando, para isso, os conhecimentos organizados no currículo e as experiências, social, cultural e laboral dos alunos a partir da interdisciplinaridade e das experiências em ambientes externos a escola.

---

<sup>18</sup> O documento oficial pode ser consultado no portal do MEC.

Conforme prioritariamente o PPP do CENEP e com reflexos tanto no PPC quanto no REI, a instituição procura adotar, dentre outras, as seguintes estratégias metodológicas:

- a) estudo por projetos, em que a ideia principal é articular e integrar os saberes científicos com os saberes sociais, de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que aprende algo desconectado do contexto ou fragmentado;
- b) resolução de problemas, que por trabalhar numa perspectiva dialética, busca sua orientação fundamental no resgate do próprio processo de construção de conhecimentos da humanidade que é o resultado da ação do homem sobre problemas e desafios;
- c) estudos por pesquisa, em que ajuda o aluno a identificar fontes de informação, selecionar os dados mais significativos para a solução do problema proposto, formular conceitos acerca de situações ainda pouco definidas e, como também, realizar algumas descobertas, instigando a autonomia, a ação e a curiosidade;
- d) exposição dialogada, a qual estimula a interação docente/aluno/objeto, num processo intersubjetivo e impulsiona os indivíduos, a saber, ouvir, pensar, despertar o senso crítico e ampliar sua participação nas discussões;
- e) seminário, que leva o aluno a pesquisar a respeito de um tema, a fim de apresentá-lo e discuti-lo. Em um contexto que desenvolve ao mesmo tempo aspectos cognitivos e interativos, científicos, sociais e pessoais.

Conforme o referencial teórico dessa pesquisa, as estratégias metodológicas supracitadas estão direcionadas no sentido da aproximação do que podemos denominar práticas pedagógicas visando à formação humana integral dos educandos, por se tratar de práticas contextualizadas que estimulam a emancipação e o pensamento crítico.

Quando tramamos a avaliação, conforme o PPP do Centro, nas avaliações do rendimento escolar dos estudantes, a instituição procura compreender as várias dimensões do desenvolvimento nos aspectos cognitivo, técnico e social. Essa avaliação ocorre num processo contínuo, diário e, por fim, cumulativo, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos no decorrer de todo o período letivo, juntamente com os resultados obtidos sobre os exames finais realizados em cada uma das disciplinas.

Conforme complementa o PPC,

Para orientar o processo de avaliação, torná-lo transparente e capaz de contribuir para a promoção e a regulação da aprendizagem, é necessário que os indicadores de desempenho sejam definidos no plano de trabalho do docente e explicitados aos alunos desde o início do curso, a fim de direcionar todos os esforços da equipe docente e do próprio aluno para que ele alcance o desempenho desejado (PASSOS, p. 21, 2016).

Neste sentido, encontramos um distanciamento com relação à concepção de avaliação e a noção de FHI aqui trabalhadas, assim como um aparente fator que pode vir a dificultar as práticas pedagógicas no sentido da emancipação dos sujeitos por se tratar de um processo avaliativo fundado prioritariamente em aspectos da meritocracia dos alunos separadamente em cada disciplina.

### **3.2.3 Sobre o Ensino Médio Integrado**

Conforme a concepção apresentada nas sessões anteriores, no PPP fica clara a visão de EMI fortemente relacionada ao ensino que une o conteúdo propedêutico e ensino de um curso técnico, quando se referem à construção dos currículos dos cursos de EMI, situando as formas de articulação da educação profissional com o ensino médio de forma concomitante ao citar superficialmente a formação integral do sujeito visando à emancipação concreta (CENEP, 2016a).

Neste cenário complementa o PPC do CENEP,

O profissional egresso do curso deve ser capaz de conhecer lógica e linguagem de programação; criar programa; configurar e instalar Sistemas Operacionais; desenvolver bancos de dados; interpretar sistemas computacionais; montar e configurar redes de computadores; utilizar aplicativos; conhecer e manipular arquiteturas e interfaces; aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos construídos, reconstruídos e acumulados historicamente; impulsionar o desenvolvimento da região, integrando a formação técnica ao pleno exercício da cidadania (PASSOS, 4, 2016).

Neste sentido o REI do CENEP expõe,

Art. 4º - A educação ministrada tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (CENEP, 2016b, p.6).

Já em outras passagens presentes tanto no PPP quanto no PPC e no REI, há a tentativa de aproximação da FHI ao EMI, conforme citação abaixo:

Neste sentido, será utilizada a metodologia do currículo integrado, de modo que favoreça a aprendizagem, onde todos os componentes curriculares corroboram para o mesmo objetivo, trabalhando os saberes da formação geral com os de formação profissional, inter-relacionando-os e se complementando, por meio de projetos integradores e de diferentes atividades, nas quais as habilidades, conhecimentos e valores desenvolvidos sejam contextualizados e exercitados nas práticas de formação humana e profissional (PASSOS, 2016, p.6).

Nesse panorama, a principal ênfase apresentada nos documentos norteadores para o EMI ainda tem base nas competências e habilidades com respaldo na LDB, e como embasamento legal é visto como eixo principal do processo pedagógico do CENEP. Através-se ainda o conceito de competência como padrão de articulação entre conhecimento e atributos pessoais.

Dessa forma, no PPP da instituição identificamos que a educação profissional no EMI deve ajudar o indivíduo a criar condições para se manter em atividade produtiva, geradora de renda. Essa “ajuda” se concretiza por meio de uma formação que atribui importância à dimensão social da construção do conhecimento, entendendo a relação entre os homens, dos homens com o trabalho e dos homens com o mundo como fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no sentido de conceber uma educação que permita ao aluno transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção.

Com base em Ramos (2007), a superação da visão utilitarista e restrita do trabalho em um processo contextualizado nos leva a perceber o trabalho como uma manifestação de transformação, não apenas para geração de renda, mas também para a vida em sociedade em um contexto do trabalho educativo.

Assim, encontramos um cenário de oscilação sucessiva entre duas ideias que se aproximam da concepção de FHI quando considera fundamental transcender a fragmentação de tarefas e cita importância à dimensão social, e se afasta da FHI quando descreve o EMI no sentido de criar condições para aderir às demandas do mercado com foco na geração de renda.

A fim de explicitar os fundamentos metodológico, teórico, filosófico e pedagógico em que o EMI da instituição se apoia, o PPP do Centro apresenta os princípios, os quais, a instituição acredita.

Aposta 1: Em relação à educação profissional: Queremos uma educação profissional pública de qualidade que integre as dimensões técnica e humana. Uma educação profissional que permita ao aluno construir seu caminho em consonância com suas necessidades e as tendências do mundo do trabalho e da vida. Uma educação orientada pelos princípios da estética da sensibilidade, da política de igualdade e da ética da identidade (CENEP, p.15, 2016a).

Aposta 2: Queremos formar um homem livre e autônomo que busque a autorrealização no trabalho e na convivência com o outro. Um homem participativo, cooperativo, solidário, criativo, crítico e reflexivo. Um homem com competência técnica e política que saiba intervir na sociedade de forma consciente em prol do bem comum. Um trabalhador-cidadão, sujeito da sua própria história (CENEP, p.16, 2016a).

Aposta 3: Em relação à instituição: O CENEP/SJPF projeta para o futuro uma educação profissional de qualidade, com currículo que concilia as dimensões técnica e humana. Uma educação que responda ao como, ao por que e ao para que do processo de trabalho. Que permita ao aluno traçar seu próprio percurso de formação continuada, contribuindo para a formação do trabalhador-cidadão e para o desenvolvimento do Estado e do País (CENEP, p.17, 2016a).

Aposta 4: Queremos uma metodologia por meio de uma inter-relação entre diferentes procedimentos de pesquisa, de formação de conceitos, de desenvolvimento de projetos e resolução de problemas. Como estratégia flexível, que permita integrar a teoria com a prática, priorizando oficinas pedagógicas e aproveitando as experiências e saberes dos alunos. Uma metodologia mediada pela ação comunicativa do professor e do aluno que permita acompanhar as mudanças e movimentos do mundo do trabalho e do mundo da vida (CENEP, p.26, 2016a).

Aposta 5: Em relação à avaliação: Queremos uma avaliação democrática e articulada ao planejamento. Que envolva as dimensões diagnóstica, formativa e somativa. Que aconteça de forma sistemática e contínua utilizando diferentes instrumentos. Que avalie competências cognitivas, técnicas, sociais e interativa e que não se limite a avaliar o aluno, mas todo processo educativo (CENEP, p.28, 2016a).

Nesse sentido, o EMI do CENEP procura ir além do básico instrumental a partir do desenvolvimento de competências genéricas que assegurem a compreensão desse fazer numa relação técnica-humanística, indispensável à melhoria da qualidade de vida do homem (CENEP, 2016a).

Conforme o mesmo documento, em face das transformações nas relações sociais e produtivas, a qualificação para o trabalho deixa de ser compreendida como resultado apenas da aquisição de modos de fazer, passando a ser concebida como

fruto da articulação e integração de vários elementos, tanto subjetivos quanto objetivos.

Baseado no plano pedagógico de curso aqui pesquisado, destacamos a obrigatória realização da prática profissional por parte dos alunos ao ter como objetivo integrar teoria e prática, constituindo-se como espaço de complementação, ampliação e aplicação dos conhecimentos construídos durante o curso, tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho e na realidade social (PASSOS, 2016).

Nessa vertente, complementa o REI,

Art. 98 - O CENEP/SJPF zelará para que as práticas e/ou os estágios sejam realizados em locais que tenham efetivas condições de proporcionar ao aluno estagiário experiências profissionais, de desenvolvimento sócio-cultural ou científico em situações reais de vida e de trabalho (CENEP, 2016b, p.28).

Nesse contexto e na tentativa de aproximação da FHI, conforme o PPC da instituição, a prática profissional é compreendida como um componente curricular e se constitui em uma atividade articuladora entre o ensino, a pesquisa e a extensão, balizadora de uma formação integral de sujeitos para atuar no mundo em constantes mudanças e desafios. É estabelecida como condição indispensável para obtenção do diploma de técnico de nível médio (PASSOS, 2016).

Dessa forma, o CENEP assume a formação do aluno com finalidade principal de "capacitá-lo" para que tenha condições de mobilizar, durante sua trajetória profissional, os conhecimentos adquiridos tanto na vida escolar como social, pessoal e laboral. Contribui ainda com elementos relacionados à: natureza das relações sociais vividas pelos alunos, escolaridade, acesso à informação, saberes necessários, manifestações científicas e culturais, dentre outros (CENEP, 2016a).

O REI da instituição enfatiza que a interdisciplinaridade e a contextualização das ações são princípios estruturadores do currículo do EMI, em um cenário que contribui para a autonomia e respeita a diversidade dos educandos juntamente com o desenvolvimento de "competências e habilidades" fundamentadas na Base Nacional Comum do Ensino Médio na forma Integrada e organizada em áreas de conhecimento. Apresenta um panorama com foco principal na formação para o mercado de trabalho conforme trecho do documento: "Visando à constituição de competências e habilidade, a Base Nacional Comum do Ensino Médio na forma Integrada será organizado em áreas de conhecimento [...]" (CENEP, 2016b, p. 21).

Quando se trata de aproveitamento de componentes curriculares de qualquer natureza durante o curso integrado de nível médio, observamos também a visão baseada nas competências e habilidades necessárias para a formação puramente técnica dos discentes.

Art. 92 - A dispensa, em qualquer condição, deverá ser requerida pelo aluno antes do início do desenvolvimento do componente curricular do curso, e em tempo hábil para ser deferida pela direção da escola e após a devida análise por parte da equipe técnico-pedagógica, à qual caberá avaliar as competências e habilidades gerais e específicas requeridas pelos alunos e a indicação de eventuais complementações (CENEP, 2016b, p.26).

Assim, fica claro que o EMI e as práticas pedagógicas que ocorrem na instituição tentam ultrapassar as barreiras relacionadas à formação que atende apenas às demandas do mercado e se aproxima das expressões de FHI em alguns aspectos. Contudo, também está estruturada na pedagogia das competências a qual conforma os trabalhadores para o mundo já posto e não os impulsiona para a transformação social em um cenário de distanciamento para a FHI.

### 3.3 A VOZ DOS SUJEITOS: DOCENTES, GESTORES E ALUNOS

Nesta sessão, pretendemos analisar o contexto no qual está inserido o CENEP a partir da expressão dos seus gestores, docentes e alunos, sujeitos dessa pesquisa, e com base nas respostas coletadas nos questionários aplicados conforme detalhamos anteriormente. As questões versam inicialmente a respeito da caracterização dos grupos e, posteriormente, permeia os pilares norteadores dessa pesquisa com a intensão de materializar a triangulação inicialmente proposta.

A fim de padronizar a identificação dos sujeitos da pesquisa e manter o anonimato, foi utilizado o seguinte procedimento na transcrição dos questionários: cada sujeito do grupo dos alunos foi identificado pela letra "A", a letra "G" foi utilizada para a identificação dos gestores e a letra "D" para os docentes. Cada letra acompanhada posteriormente por um número, conforme a sequência em que foi realizada a coleta de dados.

No que diz respeito ao questionário aplicado com gestores e docentes da instituição, obtivemos 17 respostas, nas quais tivemos 15 docentes e 2 gestores. Nesse caso a coleta de dados foi realizada a partir de um questionário com 10

questões desenvolvido no *google doc's* e enviado para os sujeitos conforme explicitado.

Na primeira questão, buscou-se conhecer superficialmente a respeito da experiência profissional dos docentes e gestores da instituição, ao questionar a quanto tempo trabalham no CENEP, para que pudéssemos identificar se as demais respostas teriam uma relação mais profunda com as experiências obtidas na escola devido ao tempo de envolvimento ou em maior grau com as experiências anteriores. Assim, obtivemos o cenário apresentado no quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Tempo de atuação dos docentes, na instituição.

<b>TEMPO QUE O DOCENTE ATUA NA INSTITUIÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
Entre 6 meses a 1 ano	4
De 1 ano e 1 mês há 2 anos	8
De 3 a 5 anos	2
Há mais de 6 anos	1

Fonte: Autoria própria (2017).

Os dois gestores que responderam ao questionário atuam na instituição há 4 e 5 anos.

Assim, observamos no quadro 7, que 80% dos docentes atuam na instituição há um período entre 6 meses e 2 anos, demonstrando relativa experiência com as vivências da instituição. Se formos considerar apenas a variável tempo de trabalho, não há intimidade muito profunda desses profissionais com a identidade histórico e cultural da instituição. Em um cenário que pode vir a interferir negativamente quando se trata de envolvimento no processo de interdisciplinaridade e de práticas pedagógicas no sentido da práxis.

Vale a pena destacar Fernandes (2006), o qual afirma que o tempo que a experiência no mundo do trabalho nos traz é um importante componente nos aspectos identitários, pois nos leva a incorporar características, hábitos e valores compartilhados por um grupo com o qual passamos a maior parte do nosso tempo.

Assim, o trabalho nos modifica e nós o modificamos, em uma relação de troca que exige tempo, trabalho, dedicação e oportunidades, em um contexto onde não existe “fórmula” certa. Entretanto, sabemos que quanto maior o tempo de experiência, mais intimidade e conturbações com o cenário.

A fim de identificar mais claramente o perfil dos sujeitos, perguntamos em quais disciplinas cada um atua. Dentre os respondentes, tivemos 2 sujeitos que não estão ministrando aulas no ano de 2017 por estarem atuando na gestão e na coordenação escolar.

Na área técnica, 9 docentes informaram ministrar aulas de: segurança do trabalho, saúde e disciplinas técnicas da área de informática. Já na área propedêutica, 6 professores disseram atuar nas seguintes disciplinas: Sociologia, História, Língua Portuguesa, Química, Educação Física, Espanhol, Artes e Filosofia.

Destacamos que na listagem apresentada há dois professores que atuam com mais de uma disciplina e que dados demonstram o grupo de docentes dividido em dois subgrupos: aqueles que ministram disciplinas da área propedêutica e os que atuam diretamente com as disciplinas da área técnica.

Ainda no sentido de identificação dos sujeitos, questionamos qual o nível de escolaridade de cada um deles. Em relação aos docentes destacamos o panorama relativo à formação profissional e acadêmica no quadro 3 desse estudo, o qual apresenta a grande maioria dos docentes situados entre graduados e especialistas. Já quando se trata dos gestores, um possui graduação (G1) e outro especialização (G2).

Em um panorama satisfatório no que diz respeito à formação continuada dos servidores que atuam na instituição, considerando que mais de 65% deram continuidade a formação após concluir a graduação e 33% concluíram cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). O que pode contribuir positivamente na prática pedagógica do CENEP por se tratar de profissionais interessados em buscar aprofundamentos e melhorias no âmbito educacional, profissional e pessoal.

Referente aos discentes, a identificação foi bem mais resumida, pois todos os 36 alunos responderam que ingressaram na instituição no ano de 2015, nunca foram reprovados e estão, em 2017, no 3º ano do ensino médio integrado ao curso técnico de informática, com idade entre 16 e 19 anos.

Após os esclarecimentos a respeito da identificação dos sujeitos, nas próximas sessões iremos discutir aspectos relacionados à FHI, às práticas pedagógicas realizadas no CENEP e ao EMI.

### 3.3.1 Os sujeitos e a formação humana integral

Com a finalidade de compreender diversos aspectos como o acesso dos docentes, discentes e gestores aos documentos institucionais, o interesse deles em entender esses escritos até a contribuição que os documentos podem oferecer para a prática pedagógica e para a compreensão do que possa vir a ser formação humana integral e ensino médio integrado, perguntamos se eles conheciam e já tinha lido o PPP da instituição.

Quando o questionamento foi feito para os alunos obtivemos as respostas descritas no quadro 8.

Quadro 8 - Resposta dos discentes sobre a leitura do PPP do CENEP.

<b>SE LEU OU NÃO O PPP DO CENEP</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
Nunca ouviu falar no PPP do CENEP	26
Ouviu falar superficialmente sobre o PPP	8
Leu o documento	1

Fonte: Autoria própria (2017).

Observando que apenas um sujeito havia lido o documento da instituição, o que pode se dar pelo fato de não haver incentivo pela leitura do PPP por falta de interesses dos próprios alunos ou por algum outro motivo que não foi possível inferir com base nas respostas anteriores, mas que podem ter relação com o cenário histórico de uma sociedade que deseja resultados rápidos para a inserção profissional meramente operacional do contexto capitalista.

Quando perguntamos ao grupo dos estudantes a respeito da expressão “formação humana integral”, todos responderam que não conheciam esse termo, alguns até enfatizaram a resposta ao afirmar: “Nunca ouvi falar” (informação verbal<sup>19</sup>). Entretanto, esse fato pode ter ocorrido porque os alunos não conhecem a expressão da forma como ela estava expressa no questionário, o que não significa que não ocorra a FMI na instituição. Aspectos que analisaremos com maior profundidade na sessão que trata de práticas pedagógicas visando à formação humana integral.

---

<sup>19</sup> Sujeito A7, (2017).

Na tentativa de manter a pesquisa coerente no que diz respeito aos três grupos de sujeitos, realizamos a mesma questão para os gestores e docentes, relativa a leitura ou não do PPP do CENEP.

Os dois gestores afirmaram ter lido o documento inteiro e em relação aos docentes, obtivemos as respostas tal como se apresentam no Quadro 9. Isso demonstra maior apropriação do documento quando comparamos com o cenário apresentado pelos estudantes. Tal panorama pode se dar devido a necessidade de conhecimento para a prática pedagógica diária ou por interesse em conhecer e contribuir tanto com a instituição na qual trabalha quanto com a formação dos estudantes ali inseridos, dentre outros aspectos.

Quadro 9 - Resposta dos Docentes sobre a leitura do PPP do CENEP.

<b>SE LEU OU NÃO O PPP DO CENEP</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
Leu apenas partes do documento	6
Leu o documento inteiro	3
Não leu	6

Fonte: Autoria própria (2017).

Os respondentes que haviam lido o PPP da escola CENEP no todo ou em parte responderam também qual o entendimento de cada um a respeito da formação humana integral a partir das leituras e vivências, inclusive do PPP.

Relativo aos docentes, dos 9 que responderam à questão, apenas 8 justificaram a resposta. Um deles com o discurso muito distante da concepção de formação humana integral trabalhada nessa pesquisa, conforme destaque: "Uma forma de agregar conhecimento aos discentes, bem como corroborar na eficiência de transmissão do mesmo" (informação verbal<sup>20</sup>).

Entretanto, a maioria dos docentes expuseram concepções coerentes com a tentativa de aproximação para a FHI em discursos como:

Entendo como a elaboração da formação do aluno em cidadão, trabalhando os aspectos sociais, pedagógicos e psicológicos. Onde o aluno é o protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem (informação verbal<sup>21</sup>).

Como sendo uma modalidade de ensino mais completa tentando garantir ao adolescente, jovem e aos adultos o direito as condições necessárias de

---

<sup>20</sup> Sujeito D2, (2017).

<sup>21</sup> Sujeito D4, (2017).

ensino no intuito de prepara-los para uma atuação como cidadão consciente e capaz de contribuir com melhorias para nosso país (informação verbal<sup>22</sup>).

A busca por uma integração de saberes e construção de uma conscientização no discente quanto as suas possibilidades de crescer e tornar-se autônoma em suas decisões (informação verbal<sup>23</sup>).

Quanto aos gestores, foi descrito um panorama com relativa aproximação para a FHI, mesmo muito vago no que se refere a um ponto de vista mais concretamente definido, o qual pode ser inferido no discurso do sujeito G1: “Que precisamos ter a consciência do nosso papel para a formação de uma geração, que no futuro irá ter grande importância, em vários setores da sociedade” (informação verbal).

Esse discurso amplo e indefinido pode ter relação com a fragilidade do conhecimento referente a FHI apresentado pelos gestores, conforme vista a partir dos discursos dos gestores no decorrer de todo estudo, até mesmo quando perguntamos qual a concepção de interdisciplinaridade, considerada imprescindível para as práticas pedagógicas no sentido da FHI. E obtivemos a seguinte resposta: “Não tenho um conceito definido. Mas sei que INTER significa junção, ligação e ligando a disciplina resulta em ligação entre disciplinas” (informação verbal<sup>24</sup>).

Ao tratar dos docentes que não leram o documento e responderam também qual o entendimento de cada um a respeito da formação humana integral, com base nas próprias leituras e vivências tivemos o seguinte cenário: Dentre os 6 sujeitos, os quais responderam não ter lido o PPP da instituição, destacamos alguns discursos no sentido da aproximação para FHI.

“Trabalhar de modo a compreender, ajustar e realinhar valores que envolvam o ser humano, onde na sua complexidade não se pode percebê-lo como um ser padrão” (informação verbal<sup>25</sup>); “Que o indivíduo tenha uma formação humana que abranja as mais variadas áreas de conhecimento como: trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (informação verbal<sup>26</sup>). Também em consonância com o texto do sujeito D8.

---

<sup>22</sup> Sujeito D3, (2017).

<sup>23</sup> Sujeito D7, (2017).

<sup>24</sup> Sujeito G2, (2017).

<sup>25</sup> Sujeito D11, (2017).

<sup>26</sup> Sujeito D13, (2017).

Quando a formação do aluno não está apenas restrita a formação conteudística, mas também a cidadania do aluno. Podemos estimular através do estímulo ao pensamento crítico para desenvolver suas capacidades de maneira humana e integral (informação verbal).

Com concepções mais restritas e distantes do entendimento de formação humana integral abordada nessa pesquisa, citamos os seguintes posicionamentos dos docentes para esta questão: “Instruir conhecimentos de formal geral - Intelectual e Profissional” (informação verbal<sup>27</sup>); “A integração de diversas áreas” (informação verbal<sup>28</sup>).

Neste sentido, foi possível aferir, com base nas respostas dos sujeitos (docentes e gestores), que independentemente da leitura do PPP da instituição não foram apresentadas concepções muito diferentes em relação à formação humana integral.

Desta forma, não podemos desconsiderar as diversas outras leituras e vivências daqueles sujeitos que leram ou não o PPP do CENEP. Pois coerente com a FHI, não aprendemos somente com determinadas leituras, aprendemos diariamente com a escrita, com as experiências, práticas sociais, culturais e profissionais. Em um processo dialético de rever a própria trajetória e aprender com as vivências, juntamente com a leitura e a escrita rumo as ações formadoras concretas.

Entretanto, consideramos de suma importância a leitura dos documentos norteadores da instituição, tanto para conhecê-la e compreendê-la melhor, quanto para poder contribuir com os documentos e com as práticas pedagógicas de forma mais ativa.

Como extrato dessa sessão, a partir dos discursos apresentados pelos sujeitos, podemos destacar que a visão de FHI para os alunos do CENEP ainda é apresentada de forma “frágil”, muito distante do referencial teórico aqui apresentado.

Para os gestores foi detectado um cenário mais aproximado do teoricamente defendido pelos autores, mas ainda distante das concepções satisfatórias. Já para os docentes, foi encontrado um panorama de crescente aproximação e intimidade com as concepções de FHI.

---

<sup>27</sup> Sujeito D14, (2017).

<sup>28</sup> Sujeito D9, (2017).

No tocante às concepções dos sujeitos referentes às práticas pedagógicas de integração e ao EMI, serão abordadas nas sessões 3.3.2 e 3.3.3.

### **3.3.2 Os sujeitos e as práticas pedagógicas de integração**

Dando continuidade à análise dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, enfatizaremos nesta sessão, o contexto das práticas pedagógicas de integração realizadas na escola com questões que transitam pelos temas da interdisciplinaridade e das práticas pedagógicas visando à formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, iniciamos a sessão com análise das respostas dos docentes e gestores sobre se as práticas pedagógicas buscam promover a formação humana integral dos alunos.

Assim, 13 sujeitos entre os 17, afirmaram realizar práticas na perspectiva de promover a formação humana integral dos alunos, dentre eles dois gestores e 11 docentes, com discursos e justificativas em diferentes perspectivas, e detalhados a seguir.

No sentido de formação com a finalidade de qualificar para o mercado de trabalho, distante do que defendemos como FHI, destacamos os discursos: “Sim, pois, a mesma funciona com ensino de disciplinas da base comum e disciplinas do eixo técnico. Dessa forma, há uma tendência de formar alunos com melhor qualificação profissional” (informação verbal<sup>29</sup>); “Sim, trabalhamos de forma integrada para fortalecer essa meta, aproximando o mercado de trabalho quanto antes do discente, mostrando toda responsabilidade que o mercado irá exigir do mesmo” (informação verbal<sup>30</sup>).

Na perspectiva de aproximação de práticas pedagógicas visando a FHI dos sujeitos, podemos destacar os seguintes trechos: “Sim, porque abordamos além dos conhecimentos propedêuticos, os temas transversais instituídos nos PCNs como as temáticas envolvendo saúde, meio ambiente, novas tecnologias e seu uso racional, entre outros” (informação verbal<sup>31</sup>); “Sim, durante as reuniões entre os docentes e o

---

<sup>29</sup> Sujeito D3, (2017).

<sup>30</sup> Sujeito D14, (2017).

<sup>31</sup> Sujeito D15, (2017).

núcleo pedagógico são trabalhadas formas e trabalhos buscando o melhor desenvolvimento do aluno como estudante e cidadão” (informação verbal<sup>32</sup>).

Ademais, identificamos também textos de sujeitos que se posicionam de forma superficial, sem posicionamento concreto a respeito do assunto, conforme visto no trecho: “Sim, desenvolve-se conteúdos com esta finalidade” (informação verbal<sup>33</sup>).

Tivemos ainda 4 docentes que responderam atuar visando a FHI dos educandos. Mas destacaram que a prática pedagógica era trabalhada nessa perspectiva em partes, conforme o trecho: “Em partes, pois em muitas vezes, as atividades que envolvam a formação humana integral deixam a desejar e às vezes é muito pontual” (informação verbal<sup>34</sup>).

Foi questionado também sobre o que cada docente e gestor entendiam por interdisciplinaridade. Nesse quesito, todos os sujeitos responderam que, em outras palavras, interdisciplinaridade seria a integração de mais de uma disciplina em um mesmo estudo.

De outra forma, outros apresentaram discurso mais superficial, conforme expresso na fala dos sujeitos: “Integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento” (informação verbal<sup>35</sup>); “a integração entre as disciplinas” (informação verbal<sup>36</sup>). Outros com textos mais elaborados como: “Trabalho de pesquisa/vivência entre disciplinas afins, cujo objetivo é integrar o conhecimento de modo a facilitar a aprendizagem do aluno” (informação verbal<sup>37</sup>); “Trabalhar conteúdos que envolvam várias áreas do saber, onde elas se cruzam e por muitas vezes se explicam” (informação verbal<sup>38</sup>). Esses com detalhamentos que levam a acreditar em um posicionamento mais aproximado do pretendido para a FHI abordada no referencial teórico da pesquisa.

Os dois gestores apresentaram a expressão interdisciplinaridade pelo sentido da palavra, descrevendo-a como a junção de disciplinas, conforme exposto na resposta: “Não tenho um conceito definido. Mas sei que INTER significa junção,

---

<sup>32</sup> Sujeito D4, (2017).

<sup>33</sup> Sujeito D7, (2017).

<sup>34</sup> Sujeito D11, (2017).

<sup>35</sup> Sujeito D12, (2017).

<sup>36</sup> Sujeito D9, (2017).

<sup>37</sup> Sujeito D10, (2017).

<sup>38</sup> Sujeito D11, (2017).

ligação e ligando a disciplina resulta em ligação entre disciplinas” (informação verbal<sup>39</sup>).

Quando questionamos se, na escola, acontece o entrelaçamento dos conhecimentos disciplinares por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares como, por exemplo, feiras, seminários, aula de campo e/ou trabalho em conjunto com outros professores, todos os docentes e gestores concordaram que as práticas interdisciplinares acontecem na escola.

Dentre as explicações de como ocorrem essas práticas encontramos expressões que permeavam os discursos de todos os sujeitos, com exemplos de práticas, tais como: aulas de campo, mostra cultural anual, reuniões, seminários nas disciplinas e atividades que integram mais de uma disciplina. Elas estão coerentes com a abordagem da interdisciplinaridade e representadas nos discursos: “Sim, exatamente. Nós planejamos em conjunto nas reuniões. Se escolhe os conteúdos das disciplinas em concomitância ao tema principal” (informação verbal<sup>40</sup>).

Sim. Anualmente temos a mostra científico cultural CENEP, ocasião em que são apresentadas palestras, mesas de estudos dos mais variados setores, química, física, estatística, etc., além de apresentação teatral, sempre envolvendo um tema atual (informação verbal<sup>41</sup>).

Sim. Existem várias maneiras de integração dessa prática, mas não posso discorrer de todas pois iria passar muito tempo escrevendo. Porém posso citar algumas, tais como: Feira de Ciências, Teatro, Seminários, Palestras, Visitas, etc. (informação verbal<sup>42</sup>).

Neste caso, com base nos discursos dos sujeitos, detectamos que as práticas pedagógicas interdisciplinares ocorrem em várias situações no Centro. Por outro lado, foi possível perceber que as práticas não são incorporadas ao cotidiano da escola, são momentos pontuais durante o ano, conforme expõe o sujeito D11, quando questionado em relação à situação que as práticas interdisciplinares acontecem: “Através de uma mostra cultural que envolve vários temas interdisciplinares” (informação verbal).

Para melhor entendimento, no tocante às práticas interdisciplinares no CENEP, perguntamos também aos alunos se, na escola, é realizado algum trabalho

---

<sup>39</sup> Sujeito G2, (2017).

<sup>40</sup> Sujeito D15, (2017).

<sup>41</sup> Sujeito G1, (2017).

<sup>42</sup> Sujeito D14, (2017).

que promova a união/trabalho conjunto de mais de uma disciplina na mesma atividade. Neste sentido, tivemos as seguintes respostas:

Quadro 10 - Ocorrência de práticas interdisciplinares sob a perspectiva dos alunos.

<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
Deixaram de responder à questão	3
Responderam que não ocorre	8
Responderam que sim, ocorre	25

Fonte: Autoria própria (2017).

Assim, tivemos 25 sujeitos que responderam afirmativamente em relação à ocorrência de práticas interdisciplinares, dentre eles 16 explicaram que elas são feitas com bastante frequência, conforme se pode observar nas falas transcritas: “Sim, a junção de alguns professores, principalmente com matérias semelhantes, aproveita o assunto e a disposição de métodos para realizar mostras sobre determinados assuntos” (informação verbal<sup>43</sup>); “Geralmente sim, ocorrem mostras e palestras com uma diversidade grande de assuntos abordados” (informação verbal<sup>44</sup>). “Sim, ocorre a Mostra Científico-Cultural do CENEP que deverá ocorrer novamente em maio, mas há outros eventos como teatro, pinturas, poemas e outros desenvolvidos por alunos no qual professores montam exposições e etc.” (informação verbal<sup>45</sup>).

Os outros 9 sujeitos afirmaram que as atividades ocorrem em momentos pontuais como mostra de teatro, gincanas, avaliações em grupo e feiras de ciências, mas nem todas as disciplinas se envolvem nas atividades:

“Sim, aconteceu apenas uma vez, da matéria filosofia fazer um trabalho junto com o teatro da escola” (informação verbal<sup>46</sup>); “As professoras de espanhol e inglês fazem trabalhos juntos e facilita bastante” (informação verbal<sup>47</sup>).

Assim, o ponto de vista exposto pelos estudantes está coerente com o conteúdo apresentado anteriormente pelos docentes e gestores da instituição. Ele se aproxima das práticas pedagógicas visando a FHI em alguns aspectos. Contudo, não se configura como prática pedagógica incorporada ao cotidiano da escola, mesmo que para alguns seja considerada uma atividade frequente.

---

<sup>43</sup> Sujeito A24, (2017).

<sup>44</sup> Sujeito A27, (2017).

<sup>45</sup> Sujeito A2, (2017).

<sup>46</sup> Sujeito A30, (2017).

<sup>47</sup> Sujeito A14, (2017).

Nesse sentido, segundo Silva e Ramos (2017), podemos afirmar que para a interdisciplinaridade ocorrer de forma efetiva, ela deve estar incorporada à rotina escolar, e ser definida como: “[...] síntese dialética das disciplinas, instaurando um novo nível de linguagem, uma nova forma de pensar e agir, caracterizados por relações, articulações e mobilizações de conceitos e metodologias” (SILVA; RAMOS, p.5, 2017).

A temática em questão foi abordada na tentativa de detectar a ocorrência de atividades interdisciplinares. Assim, durante a análise das respostas dessa questão, foi possível perceber, considerando o discurso dos alunos, que em alguns momentos o que eles entendiam como atividade interdisciplinar, na realidade era a dinâmica metodológica utilizada pelo professor envolvendo uma única disciplina e um só conteúdo específico, como: apresentação de seminários na disciplina. O que pode nos levar a ter conclusões equivocadas em relação às reais práticas interdisciplinaridade que ocorrem no CENEP.

Talvez, por este motivo, encontramos 16 estudantes considerando que as práticas pedagógicas de integração ocorrem com muita frequência na escola, destoando do panorama encontrado a partir das respostas dos docentes e gestores.

Nesse panorama inferimos que, na verdade, o que ocorre cotidianamente e que consideramos importantíssimo para a realização de práticas pedagógicas visando a FHI é a utilização de técnicas de ensino que foge da aula expositiva tradicional.

Tal aspecto pode ser visto quando o aluno diz que ocorre interdisciplinaridade porque realiza trabalhos para apresentar em forma de slides ou porque faz trabalho em grupo com seus colegas, conforme as falas dos sujeitos A10 e A29: “Professor de Educação física promove atividades esportivas para fazer a sala trabalhar em equipe” (informação verbal<sup>48</sup>); “Sim, trabalhos em grupo e para apresentar” (informação verbal<sup>49</sup>).

Nesse caso, redistribuindo o grupo dos alunos de forma mais coerente com suas concepções, dos 36 alunos, 21 (58%) responderam com convicção que ocorrem práticas pedagógicas de integração entre mais de uma disciplina e 12 (33%) deles alegaram a frequência elevada na ocorrência dessas práticas.

---

<sup>48</sup> Sujeito A10, (2017).

<sup>49</sup> Sujeito A29, (2017).

Baseado em Morin (2002) devemos ter foco na interdisciplinaridade, no sentido de articular e integrar os conhecimentos adquiridos, pois as capacidades articuladoras da mente humana precisam ser trabalhadas para que possam progredir. Em oposição ao ensino fragmentado, consideramos os efeitos da compartimentalização dos conhecimentos e da incapacidade de articulá-los como critérios que atrofiam e limitam o desenvolvimento das atividades mentais articuladoras.

Nesse sentido, a fim de correlacionar as práticas pedagógicas de integração e a formação humana integral, questionamos aos alunos se, na escola, ocorrem atividades de formação geral, como por exemplo: atividades de cultura, lazer, arte, esporte e/ou outro tipo de atividades nesse sentido. E tivemos as seguintes respostas:

Quadro 11 - Visão dos alunos a respeito da ocorrência de atividades de formação geral.

<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
Deixaram de responder à questão	1
Responderam que não ocorre	5
Responderam que ocorre	30

Fonte: Autoria própria (2017).

Dentre os que responderam afirmativo quanto à ocorrência de atividades de formação geral, conseguimos identificar subgrupos em relação à frequência das atividades e ao tipo de atividade. Para melhor detalhamento das práticas realizadas, expomos nos quadros 12 e 13.

Quadro 12 - Em relação à frequência das atividades de formação geral.

<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
As atividades ocorrem com pouca frequência	4
As atividades ocorrem frequentemente	26
Deixaram de responder a respeito desse assunto	6

Fonte: Autoria própria (2017).

No quadro 12 observamos que grande maioria (72%) dos alunos considera que as práticas de formação geral ocorrem frequentemente no CENEP. Entretanto,

na questão anteriormente trabalhada, foi observado que apenas 33% dos discentes consideram trabalhar de forma interdisciplinar na escola. Inferimos que a maioria dos alunos compreende que a interdisciplinaridade e as práticas de formação geral não estão diretamente interligadas apresentando uma concepção relativamente distante da que defendemos na pesquisa.

Em seguida, destacamos dentre aqueles que responderam em relação a ocorrência das atividades com grande frequência os seguintes textos: “Sim, a escola tem artes, teatro, esporte, entre outros, em período que o professor possa passar a aula para os alunos” (informação verbal<sup>50</sup>); “Sim, a arte é a única coisa que funciona perfeitamente no CENEP. As atividades ocorrem ao longo do ano. Inclui pintura, desenho, música, teatro e gincana” (informação verbal<sup>51</sup>); “Frequentemente, posso citar sarau de poesia como uma delas, realizado durante o ano inteiro, e muitas vezes organizados pelos próprios alunos” (informação verbal<sup>52</sup>).

Apesar de expor que as práticas ocorrem com frequência, no discurso dos alunos foi possível identificar pontualmente duas críticas quanto à ocorrência das atividades de formação geral, as quais dependem da disponibilidade de cada professor ao decidir realizá-las, e não se constituem por práticas diversificadas, o que pode ter relação com a falta de planejamento organizacional periódico em conjunto, na escola, no tocante às práticas de formação geral.

Já para os alunos que consideram as ocorrências das atividades em momentos pontuais, podemos destacar os seguintes trechos: “Sim, a mostra cultural. No meio do ano” (informação verbal<sup>53</sup>); “Sim, mas não ocorre com frequência” (informação verbal<sup>54</sup>).

Para Araujo (2011), o ponto mais importante para a autonomia do sujeito é constituído através dos processos de formação geral, o qual relaciona o trabalho, o ensino, o contexto político e o social com foco na FHI e na transformação social.

---

<sup>50</sup> Sujeito A28, (2017).

<sup>51</sup> Sujeito A33, (2017).

<sup>52</sup> Sujeito A2, (2017).

<sup>53</sup> Sujeito A20, (2017).

<sup>54</sup> Sujeito A23, (2017).

Quadro 13 - Em relação ao tipo de atividade de formação geral realizada.

<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
Aulas de educação física e jogos internos	12
Teatro, música e poesia	10
Gincana, mostra científica-cultural	4
Aulas de campo	1

Fonte: Autoria própria (2017).

No quadro 13, distribuimos as respostas dos alunos em grupos considerando informações repetidas.

A partir da análise dos discursos, foi possível compreender que as aulas de educação física, artes, música e oficinas de teatro ocorridas semanalmente no Centro, foram consideradas, por eles, como atividades de formação geral, como também, a mostra científica, cultural e os jogos internos, os quais ocorrem uma vez por ano. Esse cenário é coerente com o referencial teórico abordado nessa pesquisa.

Neste contexto, foi possível detectar ainda um aspecto complicador quando se trata de EMI visando à FHI de forma igualitária para todos os estudantes. Pois algumas atividades de formação geral não contemplam os alunos dos três turnos, oferecendo determinadas experiências apenas para alguns discentes da escola, conforme os discursos dos sujeitos A11 e A17: “Sim, mas só para os alunos do turno matutino” (informação verbal<sup>55</sup>).

O único contato com atividades do tipo (esporte) é com a disciplina de Educação Física, quando o professor decide fazer aula prática na "quadra" (também conhecida como quintal ou estacionamento). Para o turno matutino eu creio que ocorra o ano todo (informação verbal<sup>56</sup>).

Ainda na tentativa de identificar as práticas pedagógicas de integração e de formação geral, visando à FHI através dos discursos dos alunos, perguntamos se, no CENEP, ocorriam atividades que correlacionassem as práticas da escola com outras vivências do mundo exterior, como por exemplo: aulas de campo, visitas, seminários externos, feiras, aulas de laboratório, jogos, observatórios, entre outros.

---

<sup>55</sup> Sujeito A17, (2017).

<sup>56</sup> Sujeito A11, (2017).

Quadro 14 - Ocorrência de atividades que correlacionem as práticas internas da escola com outras vivências do mundo exterior.

<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
Responderam: não ocorre	2
Responderam: sim, ocorre	33
Deixou de responder à questão	1

Fonte: Autoria própria (2017).

Observamos no Quadro 14, que 33 sujeitos responderam afirmativo em relação à ocorrência de atividades que correlacionavam as práticas da escola com outras vivências do mundo exterior, e detalhadas nos próximos parágrafos. Isso tem bastante relevância no contexto da FHI, pois se trata de fator imprescindível para que o ensino promova a formação omnilateral com visão crítica da sociedade.

Seguindo no contexto relativo à ocorrência de atividades que correlacione as práticas da escola com outras vivências do mundo exterior, encontramos dois subgrupos: um em relação à frequência e outro ao tipo de atividade.

Quadro 15 - Em relação à frequência das atividades que correlacionem as práticas da escola com outras vivências do mundo exterior.

<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
As atividades ocorrem em momentos pontuais, variando entre 1 a 3 vezes por ano	17
As atividades ocorrem semanalmente	3
Não detalharam a respeito da frequência	16

Fonte: Autoria própria (2017).

No sentido da ocorrência de atividades que correlacionem as práticas internas da escola com vivências exteriores em momentos pontuais, também consideradas experiências de formação geral, foram destacados os seguintes textos. “Sim, poucas vezes ao ano, mas ocorre durante alguns períodos do ano a escola tem a iniciativa de nos levar a visitas, aulas de campo e apresentação de trabalhos fora da escola” (informação verbal<sup>57</sup>); “Muito difícil ter aulas de campo e visitas por falta de verba. Temos aulas somente no laboratório de informática” (informação verbal<sup>58</sup>);

Em relação àqueles que afirmaram a ocorrência dessas vivências frequentes: “Sim, toda semana temos aulas no laboratório, sempre os professores passam

---

<sup>57</sup> Sujeito A8, (2017).

<sup>58</sup> Sujeito A13, (2017).

seminários” (informação verbal<sup>59</sup>); “sempre tem feiras, jogos e aulas de laboratório” (informação verbal<sup>60</sup>); “sim, quase todas as semanas temos aulas nos laboratórios” (informação verbal<sup>61</sup>).

Conforme exposto, foi possível identificar no discurso daqueles alunos que afirmaram a grande frequência das atividades relacionadas às vivências exteriores, o foco nas aulas de laboratório. O que tanto pode revelar o entendimento restrito dos discentes em relação a essas vivências como enfatizar a ocorrência das experiências externas em momentos pontuais, coerente com o discurso do sujeito A33: “Aulas de campo são incrivelmente raras, mas tem muitas atividades internas” (informação verbal).

Nesse sentido, conforme o REI do CENEP, ao tratar de deveres dos docentes, destaca: “valorizar a cultura e a experiência extraescolar, garantindo-lhe a liberdade de criação, expressão, diálogo e o acesso às fontes de culturas e seu aprimoramento como cidadão-trabalhador” (CENEP, 2016b, p. 34). Em um contexto que propõe valorizar as experiências extraescolares, promove-as, entretanto, de forma introdutória durante o curso de EMI, conforme exposto no discurso dos sujeitos, assim como no quadro 16 que mostra o cenário relativo ao tipo de atividade que ocorre no CENEP, correlacionando as práticas internas da instituição com as experiências do mundo exterior.

Quadro 16 - Em relação ao tipo de atividade que correlacione as práticas internas da escola com outras vivências do mundo exterior.

<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
Não detalharam em relação ao tipo de atividade	10
Aulas de campo	9
Aulas no laboratório de informática e seminários em sala de aula	8
Aulas práticas e feiras de ciências	3

Fonte: Autoria própria (2017).

---

<sup>59</sup> Sujeito A22, (2017).

<sup>60</sup> Sujeito A19, (2017).

<sup>61</sup> Sujeito A18, (2017).

Nesse sentido, podemos destacar os seguintes trechos escritos pelos discentes: “Raramente. Só tive uma aula de campo que foi no meu primeiro ano, em um instituto de geologia, depois, nunca mais” (informação verbal<sup>62</sup>).

A4: Sim, ano passado houve uma ida até o Ginásio DED para apresentação de uma peça teatral ofertada pelos alunos do CENEP. E no ano retrasado houve uma ida ao museu de minérios do Rio Grande do Norte localizado no IFRN central (informação verbal<sup>63</sup>).

Ao tratar da gestão escolar, no que diz respeito ao estímulo dado para as práticas interdisciplinares visando à FHI, perguntamos aos gestores e docentes do Centro se o CENEP promove incentivos para a ocorrência das práticas interdisciplinares na perspectiva da formação humana integral. Para essa questão, todos os gestores e docentes respondentes do questionário da pesquisa concordaram que há incentivo por parte da instituição, o que na prática pode vir a facilitar de forma exponencial a atuação do docente no sentido da FHI.

Dentre as justificativas, os sujeitos citaram incentivos como: organização de mostra cultural anual, gincana, projeto integrador e aulas de campo, reuniões para planejamento em conjunto, palestras de formação continuada e reforço da importância das atividades interdisciplinares, assim como parcerias com instituições<sup>64</sup> que contribuem para a iniciação profissional dos alunos, oferecendo acesso aos estágios.

Conforme discursos encontrados quando questionamos os alunos a respeito da ocorrência de atividades e experiências correlacionadas ao mundo exterior, obtivemos: “Sim. através de feiras/aulas de campo e outros” (informação verbal<sup>65</sup>); “através da mostra cultural e atividades de projetos integradores” (informação verbal<sup>66</sup>); “A escola disponibiliza os recursos e o espaço das ações implementadas por professores” (informação verbal<sup>67</sup>);

Temos parceria com vários Agentes de Integração, IEL, Ciee, Sisae, onde nossos alunos são inseridos e assim colocam em prática todo o

---

<sup>62</sup> Sujeito A15, (2017).

<sup>63</sup> Sujeito A4, (2017).

<sup>64</sup> Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e Sistema Social de Apoio Educacional (SISAE), instituições nas quais o aluno pode ter o contato inicial com o mercado de trabalho.

<sup>65</sup> Sujeito A10, (2017).

<sup>66</sup> Sujeito A11, (2017).

<sup>67</sup> Sujeito A15, (2017).

aprendizado e em troca terão a experiência pessoa/trabalho, praticando então a solidariedade, companheirismo, comprometimento, administração de valores morais e financeiros. Esses estágios são remunerados, o que lhes dão uma visão bem ampla do mercado de trabalho (informação verbal<sup>68</sup>).

Assim, a partir do discurso dos sujeitos, identificamos que há incentivo por parte do CENEP como também a ocorrência das práticas interdisciplinares, em um cenário onde a instituição demonstra considerar importante a realização de experiências visando a FHI.

Entretanto, mesmo com o esforço da instituição e seus servidores, as práticas nem sempre ocorrem de forma sistemática e satisfatória, pois são encontrados diversos desafios, conforme apresentamos alguns no decorrer dessa pesquisa, assim como nos discursos a seguir, referentes às melhorias necessárias para que as práticas pedagógicas visando a FHI ocorram de forma satisfatória.

Queremos que os recursos para a Educação sejam melhor aplicados, disponibilizando profissionais qualificados e motivados, inclusive financeiramente, para que todos tenhamos uma País mais justo (informação verbal<sup>69</sup>).

É necessário primeiramente que se conheça mais sobre a formação humana integral e como ela pode ser aplicada na educação de modo efetivo, assim como ter apoio dos órgãos diretores a educação, que por muitas vezes causam entraves com a educação mais tradicional mascarada com a nova educação (informação verbal<sup>70</sup>).

Na tentativa de encontrar uma versão multifacetada da realidade no que diz respeito às práticas pedagógicas visando à FHI e considerando que o grupo escolar só é completo se respeitar todos os atores que o compõe, cada um dá a sua contribuição na construção de uma sociedade mais justa a partir da atuação de sujeitos emancipados. Além dos gestores e docentes, perguntamos também aos alunos a respeito da valorização de práticas pedagógicas visando a FHI.

Assim, foi perguntado aos alunos do CENEP a respeito da importância de ocorrer práticas pedagógicas na perspectiva de uma formação global e completa, levando em consideração todos os aspectos da vida (conteúdo das disciplinas, arte,

---

<sup>68</sup> Sujeito G2, (2017).

<sup>69</sup> Sujeito G2, (2017).

<sup>70</sup> Sujeito D11, (2017).

cultura, esporte, ciência, tecnologia e trabalho), durante o ensino médio, conforme exposto no quadro 17:

Quadro 17 - Importância da ocorrência de práticas pedagógicas visando a FHI no ensino médio, conforme a opinião dos alunos.

<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
Talvez seja importante	1
É importante	34
Deixou de responder à questão	1

Fonte: Autoria própria (2017).

Com base nos dados do quadro 17, percebemos que grande maioria dos discentes considera importante o trabalho na perspectiva da formação humana integral que, para melhor entendimento dos alunos, chamamos de formação global, completa, considerando a existência de forma ampla.

Dentre os 34 que responderam “sim” à questão, encontramos várias justificativas. Algumas com visões bem próximas das concepções de FHI aqui trabalhada, e detalhada na fala dos sujeitos. “Sim, óbvio, pois a escola serve não só para mecanizar um ser humano com conhecimentos, e sim integrá-lo na sociedade como um todo” (informação verbal<sup>71</sup>).

Um ser humano não é feito somente de conhecimento de quanto é 1+1, é importante sim o ensino de artes, tecnologia e cultura, tanto quanto esportes, dessa forma podemos criar pensadores e inovadores (informação verbal<sup>72</sup>).

Observamos a partir da expressão dos sujeitos que, apesar de os alunos terem respondido anteriormente que nunca ouviram falar em formação humana integral, compreendem a importância dessa formação para a vida.

Outras respostas foram mais superficiais, as quais não foi possível identificar o entendimento no aluno a respeito da FHI. Apesar de o estudante considerar a atuação visando a FHI algo importante, não sabe efetivamente do que se trata de acordo com o inferido nos discursos: “É importante, pois fica mais fácil” (informação verbal<sup>73</sup>); “Sim, é importante, tudo isso proporciona uma boa capacitação do

---

<sup>71</sup> Sujeito A10, (2017).

<sup>72</sup> Sujeito A8, (2017).

<sup>73</sup> Sujeito A13, (2017).

estudante” (informação verbal<sup>74</sup>); “É importante, pois todos esses aspectos estão relacionados com nossa vivência, e metade da nossa vida ocorre na escola” (informação verbal<sup>75</sup>).

A fim de melhor compreender o entendimento dos alunos a respeito do tema ora discutido e mapear as práticas pedagógicas que ocorrem na instituição, questionamos se o aluno considera que as práticas realizadas nesta escola contribuem para sua formação como cidadão crítico:

Quadro 18 - Contribuições das práticas pedagógicas realizadas no CENEP, para a formação crítica, sob o ponto de vista dos alunos.

<b>RESPOSTAS DOS ALUNOS</b>	<b>QUANTIDADE DE SUJEITOS</b>
Não contribui	4
Sim, contribui	27
Contribui em partes	5

Fonte: Autoria própria (2017).

Aqueles que responderam “não” a essa questão, não desenvolveram justificativas para a resposta.

Dentre os que responderam “sim” em relação à contribuição das práticas para sua formação como cidadão crítico, encontramos as seguintes explicações. “Sim, temos aula de ética, o que é muito bom para nossa formação como cidadão crítico” (informação verbal<sup>76</sup>); “Sim, os debates que ocorrem na escola não possuem a função de alienar, e sim abrir a mente de cada um” (informação verbal<sup>77</sup>).

Sim, o que absorvemos ao longo da vida, principalmente dentro da escola, nos levam a um senso crítico bem apurado. Por meio dele buscamos nossos direitos e criticamos o que está certo ou errado dentro ou fora da escola. E sim, o que é praticado dentro do ambiente escolar contribui cada vez mais para isso (informação verbal<sup>78</sup>).

Entre os que responderam que as práticas pedagógicas do CENEP vêm contribuindo parcialmente para a formação do aluno na perspectiva da emancipação, encontramos algumas justificativas e destacamos a fala de um aluno que demonstra ter encontrado um cenário relativamente distante em relação a

---

<sup>74</sup> Sujeito A20, (2017).

<sup>75</sup> Sujeito A30, (2017).

<sup>76</sup> Sujeito A26, (2017).

<sup>77</sup> Sujeito A27, (2017).

<sup>78</sup> Sujeito A21, (2017).

liberdade de expressão dos estudantes, pois em vários momentos da pesquisa os sujeitos alegaram trabalhar na perspectiva da emancipação dos alunos. Entretanto, observamos posicionamento oposto no discurso do A11.

Não de todo. Muitas vezes somos repreendidos sobre algumas ações, proibidos de fazer muitas coisas, principalmente expressar nossas opiniões (inclusive sobre a gestão da escola). Nós tentamos o máximo que podemos nos expressar educadamente e de forma que seja compreensível para todos, mas algumas pessoas simplesmente não aceitam comentários dos alunos, muitas vezes vistos como "correções", por causa da hierarquia que existe em todas as escolas (informação verbal).

Ainda em relação ao conteúdo do quadro 18, como apenas 4 alunos (11%) alegaram que a prática pedagógica da instituição não contribuiria para a formação como cidadão crítico e não desenvolveram o complemento da resposta. Assim como ponto de vista mais forte para análise, as respostas da grande maioria dos sujeitos mostraram que as práticas pedagógicas do CENEP vêm contribuindo para a formação como cidadão crítico.

Nesse sentido, segundo Souza (2012), a prática pedagógica teorizada, analisada e posta em prática é essencial quando inserida em um conjunto de expressões, traduzidas pela práxis, e ocorre na constante reflexão dos sujeitos sobre o mundo, ao superar tanto a repetição de tarefas descontextualizadas, quanto à prática educativa sem reflexão.

Dessa forma, entre aproximações e distanciamentos, chamamos a atenção para a inferência de uma instituição que tenta se aproximar das práticas pedagógicas visando à formação crítica dos educandos.

Assim, com a intenção de proporcionar maior aproximação entre o que ocorre no chão da escola e o que pode vir a ocorrer no tocante das práticas pedagógicas com foco na formação humana integral dos sujeitos, procuramos identificar, a partir dos discursos dos gestores e docentes, as principais necessidades existentes no CENEP, como também os desafios para materialização mais clara e sistematizada de tais práticas.

Ademais, foi questionado aos gestores e docentes o que seria necessário para que as práticas pedagógicas visando à formação humana integral ocorressem de forma satisfatória na instituição, sendo obtidas respostas com diferentes enfoques, conforme apresentamos a seguir.

“Diálogo e planejamento constantes, como também, a avaliação sobre as práticas pedagógicas eleitas” (informação verbal<sup>79</sup>); “Uma parceria entre gestores e professores para que ocorra um planejamento com fins específicos” (informação verbal<sup>80</sup>).

Destinação de auxílios financeiros para a ampliação do desenvolvimento de atividades práticas. Determinado tempo de carga horária do docente destinado à elaboração dessas atividades e a fixação do docente em uma única escola do quadro estadual, dando assim melhor aproveitamento do tempo ao docente, tendo em vista que, o docente perde muito tempo se deslocando para duas ou três escolas, ocasionando desgaste físico e mental (informação verbal<sup>81</sup>).

É necessário principalmente escutar os alunos, respeitar as opiniões e trazer para a escola momentos de discussões com mesas redondas, palestras, que os façam pensar e desenvolver seu senso crítico (informação verbal<sup>82</sup>).

Observamos no decorrer da pesquisa que ocorrem práticas pedagógicas interdisciplinares que se aproximam da perspectiva de FHI, coerente com a concepção apresentada pelos autores<sup>83</sup> e expostas no decorrer dessa pesquisa. Entretanto, devido a diversos fatores também apresentados, que vão desde o contexto histórico e social em que estamos inseridos até a falta de recursos financeiros ou de políticas públicas eficazes, para a efetivação de algumas práticas, existem muitas lacunas para que esta aproximação se concretize de forma mais estreita.

Portanto, as práticas pedagógicas visando a aproximação da FHI, assim como a emancipação dos sujeitos ocorrem, mas precisam ser melhoradas a cada dia com o esforço mútuo da escola junto com a coletividade, rumo a unidade indissociável, na intenção de construir uma sociedade melhor, com sujeitos autônomos a partir da educação integral de qualidade.

---

<sup>79</sup> Sujeito D10, (2017).

<sup>80</sup> Sujeito D14, (2017).

<sup>81</sup> Sujeito D4, (2017).

<sup>82</sup> Sujeito D12, (2017).

<sup>83</sup> Gramsci (1981), Frigotto (1985), Saviani (1989), Pistrak (2000), Demo (2000), Marx (2001), Engels (2001), Fazenda (2001), Ciavatta (2005), Manacorda (2007), Ramos (2007), Moura (2013), Araujo (2014), dentre outros.

### 3.3.3. Os sujeitos e o Ensino Médio Integrado

Nesta sessão pretendemos identificar e analisar as concepções dos sujeitos da pesquisa em relação ao ensino médio integrado e suas peculiaridades. Entretanto, não foi possível identificar, nos discursos dos docentes e gestores, muitas falas a respeito de tal questão. Contudo, a partir da visão geral do conteúdo encontrado nos questionários ficou claro que esses sujeitos compreendem o EMI, prioritariamente como aquele ensino que possui em seu currículo o ensino médio propedêutico integrado ao ensino de um curso técnico, sendo esse a preparação para o trabalho remunerado, considerando superficialmente a formação humana integral de forma mais ampla.

Essa visão pode ser representada também pelo discurso do sujeito D14. “Trabalhamos de forma integrada para fortalecer essa meta, aproximando o mercado de trabalho quanto antes do discente, mostrando toda responsabilidade que o mercado irá exigir do mesmo” (informação verbal).

Já nos discursos dos alunos identificamos a concepção de EMI como justaposição concomitante de dois cursos no seguinte trecho: “O ensino do CENEP parecia de qualidade, e por ser integrado, médio com o técnico, eu posso sair do ensino médio preparado pro mercado de trabalho” (informação verbal<sup>84</sup>).

Neste sentido, a fim de tentar compreender melhor quem são sujeitos da escola, neste caso os alunos, fazer uma ligação entre as sessões anteriores, entender quais as concepções dos alunos a respeito do ensino médio integrado e qual o seu interesse em estudar nesta instituição, foram feitas duas questões, nas quais tentamos mapear esse cenário.

Primeiramente, foi questionado aos estudantes qual sua opinião a respeito da finalidade do ensino médio. Neste sentido, foram encontrados vários pontos de vista, conforme apresentado nos próximos parágrafos.

A grande maioria dos alunos (45%), responderam que o ensino médio tem como finalidade principal o ingresso no ensino superior, com discursos como: “Para concluir uma etapa básica dos estudos, assim preparando o aluno para o ensino

---

<sup>84</sup> Sujeito A11, (2017).

superior” (informação verbal<sup>85</sup>); “Para reforçar nosso ensino e nos deixar mais capacitado para a faculdade” (informação verbal<sup>86</sup>).

Outros 25% afirmaram que o ensino médio serve prioritariamente para contribuir com o ingresso no mercado de trabalho conforme os textos a seguir: “O ensino médio figura como etapa final da formação básica, onde deve permitir ao aluno estar devidamente preparado para o mercado de trabalho” (informação verbal<sup>87</sup>); “O ensino médio ele serve pra preparar o aluno para o mundo do trabalho” (informação verbal<sup>88</sup>).

Os outros 30%, tiveram respostas que versavam por diversas áreas, conforme exposto nos discursos a seguir: “Pra aprender mais e ganhar conhecimento e experiência” (informação verbal<sup>89</sup>); “Para prepararmos para a vida” (informação verbal<sup>90</sup>); “Para revisar tudo o que você já viu no fundamental” (informação verbal<sup>91</sup>).

Nesse contexto, e por apenas um aluno ter lido o PPP da instituição conforme apresentado na sessão 3.3.1, consideramos que esse poderia ter uma visão diferenciada, e destacamos abaixo o texto do aluno referente ao que ele entende como finalidade do EM, baseada na resposta do questionário. “O ensino médio serve para capacitar os alunos a ter uma boa qualidade de estudo para a vida” (informação verbal<sup>92</sup>).

Tal afirmação demonstra uma visão mais ampla de que a apresentada na expressão de grande parte dos estudantes do CENEP e foi retirada do grupo de 30% dos alunos que responderam a respeito da finalidade do EM, com respostas que versavam por diversas áreas, conforme anteriormente exposto.

Apesar de respostas como a do sujeito A22, percebemos que a grande maioria dos respondentes defende que o ensino médio integrado ou o ensino médio puramente propedêutico é uma etapa da educação com a finalidade de ingressar no ensino superior e dar prosseguimento aos estudos, e outra grande parcela tem o EM

---

<sup>85</sup> Sujeito A12, (2017).

<sup>86</sup> Sujeito A16, (2017).

<sup>87</sup> Sujeito A8, (2017).

<sup>88</sup> Sujeito A7, (2017).

<sup>89</sup> Sujeito A28, (2017).

<sup>90</sup> Sujeito A29, (2017).

<sup>91</sup> Sujeito A34, (2017).

<sup>92</sup> Sujeito A22, (2017).

como etapa necessária para ingressar no mercado de trabalho, deixando clara a dualidade da educação incorporada historicamente na sociedade.

Quando questionado por qual motivo o aluno escolheu estudar no CENEP, ficou claro que a decisão ao escolher a escola foi fortemente influenciada pelo interesse em obter a formação de um curso técnico juntamente com o ensino médio, para grande parcela (50%) dos estudantes. “Porque é uma escola com curso técnico incluso, e que pode beneficiar tanto no estudo quanto na área profissionalizante” (informação verbal<sup>93</sup>); “Porque além das matérias o eixo comum, a escola oferecia um curso técnico” (informação verbal<sup>94</sup>).

Outro grande grupo (34%) afirmaram que escolheram estudar na instituição, por se tratar de uma escola que oferece ensino público de qualidade. Conforme os seguintes discursos. “Por que é uma das escolas mais organizadas e de um bom ensino” (informação verbal<sup>95</sup>).

Por que é uma escola de prestígio e, de muito boa educação sendo assim a melhor escola estadual do RN, mas eu entrei no CENEP mesmo, para aprimorar e desfrutar dos conhecimentos dos professores muito bem qualificado pra o ensino, por isso que estou no CENEP (informação verbal<sup>96</sup>).

Outra pequena parcela (16%) dos estudantes tiveram respostas que versavam por diversas áreas, tais como: “Pela sua localidade e disponibilidade de vagas” (informação verbal<sup>97</sup>); “Porque me recomendaram” (informação verbal<sup>98</sup>).

Neste sentido, ficou claro o interesse dos alunos de estudar em uma escola pública de qualidade e ao mesmo tempo poder ter um curso técnico que permita a inserção imediata no mundo do trabalho. Entretanto, para Ramos (2007), o EMI não deve ser apenas integrado no sentido da justaposição de disciplinas e da aquisição de uma profissão para o trabalho remunerado, mas também deve ser integral e omnilateral no sentido que, além de preparar para o trabalho remunerado, tenha uma base unitária que contemple aspectos da formação geral, da cultura, da ciência e da tecnologia, de forma entrelaçada.

---

<sup>93</sup> Sujeito A23, (2017).

<sup>94</sup> Sujeito A35, (2017).

<sup>95</sup> Sujeito A32, (2017).

<sup>96</sup> Sujeito A3, (2017).

<sup>97</sup> Sujeito A30, (2017).

<sup>98</sup> Sujeito A12, (2017).

Assim, diante dos discursos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa, inferimos que a instituição tenta se aproximar da prática pedagógica no sentido da FHI, com práticas interdisciplinares. No entanto, a discussão do assunto com os alunos ainda não ocorre de forma clara e sistematizada, e o EMI é percebido prioritariamente como "forma" de educação a qual prepara tanto para o prosseguimento dos estudos ao formar para ingressar no nível superior de ensino como para o mercado de trabalho.

Esse é o cenário a ser compreendido de forma global e multifacetado a partir de todos os aspectos considerados no decorrer dessa pesquisa e nas considerações finais do texto, apresentado na sessão seguinte.

#### **4 À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Nas considerações finais apresentaremos uma síntese construída com base nas fontes utilizadas no decorrer da investigação e nos resultados obtidos em todo o processo realizado, partir dos objetivos propostos inicialmente nesse estudo. Em um cenário que, vai além de um somatório de informações adquiridas ao expressar uma visão multifacetada da realidade investigada.

A partir das três fontes de pesquisa: revisão bibliográfica, questionários com os sujeitos do CENEP (docentes, discentes e gestores) e documentos norteadores internos da escola (PPP, PPC e REI), tivemos a finalidade de investigar as práticas pedagógicas realizadas no CENEP considerando perspectivas de aproximações e distanciamento para uma FHI.

Assim, a pesquisa procurou identificar e analisar, com base na expressão dos sujeitos e dos documentos do CENEP, como ocorrem as práticas pedagógicas da instituição e quais suas possíveis aproximações e distanciamentos para a FHI, utilizando a metodologia da triangulação à luz dos autores descritos no decorrer desse estudo.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa foram questionados a respeito de aspectos inerentes ao objeto de estudo, tais como, FHI, EMI, práticas pedagógicas e vivências dentro ou fora da instituição, dentre outros aspectos, que proporcionou identificar de forma preliminar a concepções dos sujeitos. Relativo aos documentos foi possível identificar através da análise dos textos informações que nos levaram a compreender relativamente à “visão” defendida pela instituição a respeito da FHI, do EMI e as práticas pedagógicas realizadas.

No que se refere às concepções identificadas tanto no decorrer dos textos coletados a partir da expressão dos sujeitos da pesquisa quanto nos documentos institucionais internos do CENEP, as definições e conceitos referentes à FHI foram apresentados em vários momentos, sob diferentes perspectivas, entretanto, não apareceram de forma clara e sistematizada.

No tocante às concepções de FHI para os documentos do CENEP observou-se um processo de oscilação sucessiva entre duas ideias, pois em um mesmo documento é apresentado, em alguns momentos, uma visão que se aproxima da concepção de FHI, citando a “formação do educando para a atuação na sociedade

como cidadão” e, em outros, o posicionamento embasado na aquisição de habilidades e competências com foco prioritário na atividade remunerada ofertada pelo mercado de trabalho, demonstrando maior distanciamento para uma educação visando a FHI dos sujeitos.

Tais documentos apresentaram como eixo principal do processo pedagógico para o EMI a ênfase na construção das competências e habilidades para a aquisição do trabalho remunerado, construindo em vários momentos um distanciamento rumo às práticas pedagógicas visando a FHI, com o conceito de competência como o eixo de articulação entre conhecimento adquirido e as habilidades pessoais para atender as demandas do capital. Em um cenário coerente tanto com o contexto histórico capitalista o qual vem se desenvolvendo a educação brasileira, quanto com a necessidade dos estudantes da classe trabalhadora ajudar financeiramente à família.

Entretanto, a aproximação gradativa da educação com foco na FHI e com reflexos diretos na prática pedagógica visando a práxis, como citada em passagens dos documentos do CENEP, não pode ser perdida de vista, pois se trata de fator determinante para a emancipação dos sujeitos rumo a uma sociedade mais igualitária e justa.

Quando chegamos aos discursos dos três grupos de sujeitos, observamos um comportamento relativamente linear ao encontrado nos documentos. Porém, a concepção que se aproximou da FHI apareceu mais fortemente nos discursos, pois mesmo que eles não afirmem concretamente trabalhar/estudar em um contexto de FHI, expressam a “ênfase da instituição na formação crítica, política e social dos educandos, na utilização de experiências cotidianas para as aulas, em ouvir o aluno, em trabalhar com pesquisas, interdisciplinaridade ou mesmo nas atividades de formação geral, como esportes, música e teatro”. O que mostra a aproximação para as práticas visando a FHI, mesmo que em outros muitos momentos demonstrem foco principal na formação para o mercado de trabalho, em um cenário que, também, se distancia da FHI.

Essas expressões, em alguns momentos, se aproximaram estreitamente da concepção de FHI abordada pelos autores estudados nessa pesquisa, já que discursos trazem aspectos de uma “formação completa” da “educação para a vida” e “formação do cidadão”, conforme trechos apresentados no decorrer da pesquisa.

Nos aspectos teóricos e metodológicos visando a FHI, podem ser percebidas em uma trajetória de aproximação dessas concepções, que retrata nuances da FHI em um cenário superficial e em momentos pontuais, onde percebemos reflexos diretos na prática pedagógica da escola, a qual oscila frequentemente entre a aproximação e o distanciamento da FHI.

No que concerne às práticas pedagógicas, viu-se um panorama parecido com o apresentado nos parágrafos anteriores, em que os documentos norteadores trazem nuances sobre práticas pedagógicas visando à aproximação da FHI, pois ressaltam pontos sobre a “interdisciplinaridade e as práticas de formação geral, assim como vivências em ambientes externos a escola”. Mas a utilização de conceitos inerentes a aquisição de habilidades e competências com o foco na formação para o mercado de trabalho fica mais fortemente explícito em um cenário que se distancia da FHI.

Constatamos ainda um cenário de aproximações e distanciamentos que pode ser analisado como positivo diante do contexto político, histórico e social no qual estamos inseridos, por se tratar de iniciativas concretas que se aproximam em vários aspectos da FHI em uma instituição pública situada no estado do Rio Grande do Norte que oferta a EP em um EMI no contexto da sociedade capitalista brasileira.

Destacamos ainda que o conflito de concepções e compreensões a respeito da FHI e da formação para o mercado de trabalho baseada na pedagogia das competências ocorre também nos marcos legais do país, em um cenário que encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional a concepção de formar com base no desenvolvimento de competências e habilidades, e no Decreto 5.154 de 23 de Julho de 2004 é apresentado para o EMI o compromisso com a formação integral, com a liberdade crítica e a autonomia.

Dessa forma, observamos que as oscilações recorrentes de ideias, de concepções e práticas pedagógicas, que se aproximam e se distanciam da FHI, não é apenas institucional, vai além do nível social, político e legal, o qual é refletido tanto nas experiências do chão da escola quanto na sociedade como um todo.

Nesse contexto, a definição do EMI foi apresentada tanto pelos textos dos documentos norteadores da instituição quanto pelo discurso dos sujeitos da pesquisa, principalmente como “forma de organização curricular, na qual é oferecido o ensino propedêutico juntamente com o ensino de uma profissão, sem maiores

reflexões a respeito do EMI” como eixo estruturante para a FHI a partir das concepções do trabalho e da pesquisa como princípios educativos em um cenário de distanciamento para a FHI coerente com a concepção de formar para o mercado.

Entretanto, a concepção apresentada no parágrafo anterior não está totalmente coerente com o encontrado na visão geral do cenário analisado, tanto em expressões dos sujeitos quanto nos documentos internos do CENEP, os quais apresentaram conceitos e iniciativas concretas que se aproximam da FHI e refletidos nas práticas pedagógicas da escola.

Foi possível ainda inferir a partir dos discursos dos sujeitos, que a maioria das práticas pedagógicas visando a FHI ocorre na instituição em vivências pontuais, nas quais nem todos estão envolvidos, explicitando um cenário de distanciamento para a FHI conforme descrito a seguir: algumas atividades consideradas de formação geral, como teatro e música, não ocorrem nos dois turnos; as aulas de campo, jogos, e amostra científica ocorrem uma vez por ano e nem todos os professores participam dos projetos; os momentos de vivências interdisciplinares são pontuais e feitos apenas por alguns grupos de professores, e por iniciativas próprias.

Destacamos uma instituição de ensino que apresentou iniciativas no tocante ao comprometimento com a formação de cidadãos para a vida autônoma e nuances no rompimento da dualidade construída historicamente no Brasil se aproximando da FHI. Contudo, se depara com os obstáculos culturais, legais, sociais e estruturais, em um contexto de “transição” em que o modelo atual não atende mais as inquietações da sociedade e ainda não temos outro modelo concreto que contemple as mudanças necessárias para a emancipação dos sujeitos a partir da formação omnilateral.

Nesse contexto de oscilação sucessiva entre ideias, conceitos e práticas, visando em alguns momentos à aproximação da FHI dos sujeitos, e em outros a formação para atender as demandas do mercado de trabalho em um panorama de distanciamento para a FHI, está o EMI do CENEP. Em um cenário o qual a instituição de ensino e seus atores partilham dilemas típicos da sociedade capitalista, tais como a má distribuição de renda, a valorização exacerbada do lucro em detrimento a pessoa humana e as inúmeras dificuldades em formar sujeitos autônomos foram tratadas no decorrer do texto.

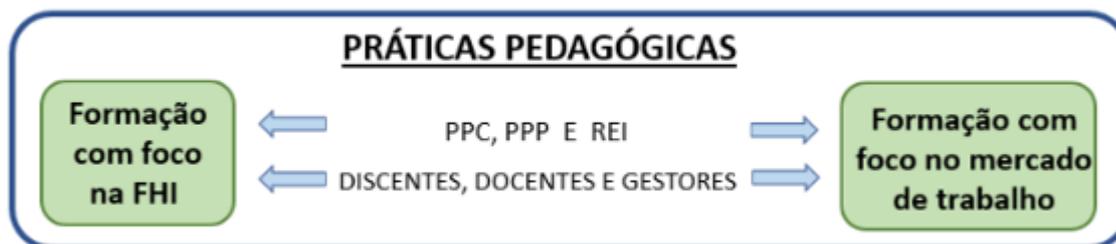
Considerando as análises realizadas nessa pesquisa, com base em inferências a partir dos autores abordados, dos documentos estudados e do discurso dos sujeitos, concluímos que as práticas pedagógicas, em ocorrência no EMI do CENEP até o momento, podem ser consideradas no caminho da omnilateralidade, em um panorama positivo o qual encontramos iniciativas que se aproximam da educação visando FHI dos sujeitos e outras que se distanciam, no contexto social capitalista apresentado anteriormente.

Diante do cenário controverso apresentado, coerente com a dialética, em que as práticas pedagógicas não ocorrem nas condições desejadas e que as fontes empíricas abordadas ainda tem como focos principais a formação para o mercado de trabalho e o ingresso em instituições de curso superior, em um contexto que se distancia em vários aspectos da FHI, encontramos também vários pontos de aproximação.

A escola se mostrou empenhada em tentar promover uma formação interessada também na aproximação da FHI para seus educandos, com contribuições que perpassem pelos planejamentos e incentivos realizados na instituição, como ainda pelas práticas interdisciplinares e ações de formação geral, com atividades envolvendo duas ou mais disciplinas, atividades culturais, artísticas e esportivas, vivências externas ao ambiente escolar, atividades de pesquisa e extensão, assim como metodologias diversificadas em sala de aula, as quais possibilitam o posicionamento crítico dos discentes.

Tentamos expressar o cenário analisado no decorrer da pesquisa no tocante às práticas pedagógicas do CENEP que oscila frequentemente entre a aproximação e o distanciamento para a FHI em um panorama de distanciamento, quando a formação é realizada com foco principal no desenvolvimento das habilidades e competências para atender as demandas do mercado de trabalho e em uma possibilidade de aproximação quando as práticas pedagógicas visam à práxis, a autonomia do sujeito e a omnilateralidade em um cenário de aproximação para a FHI, conforme representação da figura 6.

Figura 6 – Aproximações e distanciamentos detectados no CENEP.



Fonte: Autoria própria (2017).

Com base no estudo realizado e como forma de contribuição para o desdobramento da educação visando a FHI, destacamos dois pontos que podem colaborar positivamente para o caminho a ser traçado nesta larga “travessia” rumo à educação emancipatória, e para que as práticas pedagógicas sejam pensadas no sentido da práxis, no tocante da aproximação para a FHI inserida no cenário capitalista, sendo eles:

- a) o foco da educação e das instituições de ensino deve ser formar para a vida em sociedade com interesse no desenvolvimento da pessoa humana, em um contexto onde o trabalho deve ser abordado em seu sentido ontológico no decorrer de toda a formação, para somente depois de determinada maturidade, o sujeito decidir qual rumo tomar em sua trajetória de vida tanto pessoal quanto profissional;
- b) a educação deve ser global e omnilateral, procurando trabalhar o maior número possível de vertentes da vida humana de forma conectada e contextualizada. Em um cenário onde a formação continuada dos agentes educacionais, as práticas pedagógicas interdisciplinares, o contexto de envolvimento da instituição como um todo entrelaçado, quanto os incentivos políticos/sociais, são fatores importantes.

Os dois aspectos supracitados podem ser considerados “passos” iniciais de uma trajetória rumo a algo que, conforme a pesquisa bibliográfica realizada, se aproxima da prática pedagógica visando à FHI dos sujeitos. Entretanto, sabemos que não se trata apenas de vontade pessoal ou institucional para a concretização desse cenário, uma vez que depende de um contexto muito complexo e cheio de desafios pontuados durante a pesquisa, mas que podem ser tratados com mais profundidade em estudos posteriores.

O que não podemos perder de vista é que estamos em uma “jornada” de aproximações e distanciamentos constantes, visando a emancipação da sociedade em um panorama que mesmo com obstáculos e com a formação historicamente influenciada por atender as demandas do mercado de trabalho, o foco primordial deve ser a educação para FHI.

Nesse processo inacabado e cheio de reflexões, o CENEP felizmente se posicionou interessado em melhorar as práticas pedagógicas realizadas a cada dia, buscar formas de materializar a FHI dos educandos, assim como tentar viabilizar a atuação dos docentes e gestores mais concretamente rumo à formação dos sujeitos para a vida.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ARAUJO, R. M.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- ARAUJO, R. M. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 7).
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- AZEVEDO, C. E. et, al. **A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo**. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em administração e contabilidade. Brasília, 2013.
- BARBOSA, P. M. R. **Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país**. 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>>. Disponível em: 2 nov. 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Resolução Nº 03 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Profissional: legislação básica**. 5 ed., Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. In. Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva. – Curitiba, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, v. 1. 2010.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SENADOR JESSÉ PINTO FREIRE. **Projeto político pedagógico**: CENEP. Natal. 2016a.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SENADOR JESSÉ PINTO FREIRE. **Regimento escolar interno**: CENEP. Natal. 2016b.

CENEP, F. **Fachada do CENEP**. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/familiacenep/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M.N. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da educação profissional. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

COSTA, A. M. R. **Integração do ensino médio e técnico**: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 120 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set. 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4ª ed. Campinas: Autores associados, 2000. – (Coleção educação contemporânea).

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FAZENDA, I (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGITTO, G. Trabalho como princípio educativo por uma superação das ambiguidades. In: SENAC/RIO. **A construção da proposta pedagógica do Senac Rio**. Rio de Janeiro: Ed. Senac/Rio, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: Bases para debater a educação emancipadora. **Revista perspectiva**, Florianópolis, EdUFSC, v. 19, n.1, p.71-87, jan. 2001.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. FRIGOTTO, G. Dimensão teórico-metodológica da produção do conhecimento na educação profissional. In: MOURA D. H. (Org.). **Educação profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas**. Natal: ED. IFRN, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). In: **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001.

GATTI, B.A. **Habilidades cognitivas e competências sociais**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183655por.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2016.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

HENRIQUE, A. L. S.; OLIVEIRA, L. A. B. Enfoque globalizador, transdisciplinaridade e complexidade: uma nova perspectiva para o ensino a distância no CEFET-RN. In: HENRIQUE, A. L. S.; SOUZA, S. C. (Org.). **Transdisciplinaridade e complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI**. Natal: Editora CEFET-RN, 2005.

HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, J. M. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **HOLOS**, Natal, v. 4, ano 31, p.63-76, 2015.

KONDER, L. **O que é a dialética**. 1<sup>a</sup> ed. Brasilienses: Abril cultural, 1985. - (Coleção primeiros passos).

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LENOIR, Y.; HASNI, A. La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. **Revista Ibero-americana de educación**, Estados Ibero-americanos, n. 35, mai. 2004.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377 f. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANION, L.; COHEN, L. **Métodos de Investigación educativa**. Madrid: Editorial La Muralla. 2ª Ed. 2002.

MARX, K. **Manuscritos**: economía y filosofía. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: Crítica econômica e política. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São Paulo, v. 20, n. 35, p.201-208, jul. 2014. Disponível em: <<http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BARROS, M. M.; SIQUEIRA, C. **Seminário doutoral sobre investigação científica**: ontologia, epistemologia e metodologia (2015). Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/MargaridaMonteirodeB/seminrio-doutoral-sobre-ontologiaepistemologiametodologiamonteiro-de-barros-siqueira-nov2015>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MORIN, E. **La mente bien ordenada**: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7ª ed. RJ: Brasil, 2002.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, p.4-30, jun. 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

MOURA, D. H. (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista educação e pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013b.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas**. Natal: ED. IFRN, 2016.

MOURA, D.; LIMA, F. D.; SILVA, R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: 35ª Reunião anual da ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, M.A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

NÓBREGA, F. P. **Compreender Hegel**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PASSOS, E.; VARELA, I. J. B.; OLIVEIRA, R. M.; FONTES, S. R. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio integrado, em informática: CENEP**. Natal: CENEP, 2016.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**, 2007. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Marcos conceituais do ensino médio integrado.** Contribuições de Marise Ramos à reunião com a SEB e SETEC – MEC, realizada em Brasília nos dias 27 e 28 de maio de 2008 (mimeografado).

RAMOS, D. K. Os conteúdos de aprendizagem e o planejamento escolar. **Psicopedagogia On Line**, v. 3, p. 1-11, 2013. Disponível em: [http://www.psicopedagogia.com.br/new1\\_artigo.asp?entrID=1582#.UUny8DeNAXs](http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1582#.UUny8DeNAXs). Acesso em: 10 out. 2017.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, mar. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 09 out. 2017.

\_\_\_\_\_. O trabalho e a educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista brasileira de educação**, v.12, n.34, jan.-abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista brasileira de educação.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p.422-590, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 11 set. 2017.

SÁ, L. T. F. d.; HENRIQUE, A. L. S. **Do ensino médio integrado à formação humana integral e integrada.** Natal: Realize, 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA6\\_ID1531\\_05082016105420.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID1531_05082016105420.pdf). Acesso em: 17 out. 2017.

SILVA, A. A. E. Abordagens qualitativas na pesquisa em educação. In: MOURA D. H. (Org.). **Educação profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas.** Natal: Editora IFRN, 2016, p. 73-97.

SILVA, J.M.N; SÁ, L.T.F. O PROEJA no IFRN-Campus Mossoró por seus estudantes. **HOLOS**, Natal, v. 7, Ano 32, p.378-387, 2016. Disponível em: <file:///D:/Users/1945148/Downloads/4711-14032-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SILVA, D. O complexo como uma episteme transdisciplinar. In: AMÂNCIO. Luiza et al. **Educação e transdisciplinaridade III.** São Paulo: TRIOM, 2005.

SILVA, J.; RAMOS, M. M. S. **Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar,** 2006. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3\\_2006\\_08.PDF](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF). Acesso em: 10 nov. 2017.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Editora UFPE, 2012.

UNINTER. **Intersaberes**. Curitiba, v. 12, n. 25, 2017. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/issue/view/92/showToc>>. Acesso em: 10 out. 2017.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas. 2006.

WOLCOTT, H. **Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation**. Londres: Sage Publication, 1994.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

### TERMO DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Caro aluno,

O IFRN e o PPGE, assim como a mestranda Lanuzia Tércia Freire de Sá, agradecem a sua disponibilidade em participar desta pesquisa, respondendo as 10 questões que seguem, cujo objetivo geral é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio integrado do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire, considerando a perspectiva da formação humana integral. Nesse sentido, ao responder, de forma espontânea e sincera às questões, você estará contribuindo para a produção de conhecimentos que poderão proporcionar melhorias ao ensino médio oferecido pelas escolas públicas do RN. Informo ainda que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da (o) voluntária(o) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Agradecemos a colaboração.

#### 1. ASSINATURA

( ) Concordo nos termos acima descritos

Identificação

2. Em que ano você ingressou na instituição?

3. Você já ouviu falar no Projeto Político Pedagógico do CENEP?

( ) Sim, até já li.

( ) Sim, bem superficialmente.

( ) Não, nunca ouvi falar.

4. Na sua opinião, para que serve o ensino médio?

5. Porque você escolheu estudar no CENEP?

6. Você já ouviu falar em formação humana integral? Se sim. Explique.

7. Nesta escola, os professores realizam algum trabalho que promova a união/trabalho conjunto de mais de uma disciplina na mesma atividade? Se sim. Como ocorre?

8. Nesta escola, ocorrem atividades de formação geral, como por exemplo: atividades de cultura, lazer, arte, esporte e/ou outro tipo de atividades? Se sim. Quais são essas atividades? Em que período do ano ela ocorre?

9. Nesta escola, ocorrem atividades que correlacionem as práticas da escola com outras vivências do mundo exterior, como por exemplo: aulas de campo, visitas, seminários externos, feiras, aulas de laboratório, jogos, observatórios, entre outros? Explique.

10. Na sua opinião, é importante que as práticas realizadas no ensino médio ocorram na perspectiva de uma formação global e completa, levando em consideração todos os aspectos da vida das pessoas? Justifique.

11. Você considera que as práticas realizadas nesta escola contribuem para sua formação como cidadão crítico? Explique.

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES E GESTORES

### TERMO DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO

Caro professor/gestor,

O IFRN e o PPGE, assim como a mestranda Lanuzia Tércia Freire de Sá, agradecem a sua disponibilidade em participar desta pesquisa respondendo as 10 questões que seguem, cujo objetivo geral é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio integrado do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire, considerando a perspectiva da formação humana integral. Nesse sentido, ao responder, de forma espontânea e sincera, às questões você estará contribuindo para a produção de conhecimentos que poderão proporcionar melhorias ao ensino médio oferecido pelas escolas públicas do RN. Informo ainda que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da(o) voluntária(o) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Agradecemos a colaboração.

#### 1. ASSINATURA

Concordo nos termos acima descritos

2. Há quanto tempo atua nesta instituição?

3. Nesta Instituição você atua como Docente ou Gestor?

Docente

Gestor

Gestor e Docente

4. Quais as disciplinas que atua?

5. Qual seu nível de escolaridade?

Nível Médio

Nível Médio Técnico

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

6. Você conhece/já leu o Projeto Político-Pedagógico do CENEP?

Sim - Ir para a pergunta 6.1

Apenas partes - Ir para a pergunta 6.1

Não - Ir para a pergunta 6.2

6.1.O que você entende por formação humana integral, a partir das leituras e vivências, inclusive do PPP/CENEP?

*Ir para a pergunta 7.*

6.2.O que você entende por humana integral, a partir das suas leituras e vivências?

7.Nesta escola, a prática pedagógica é trabalhada na perspectiva de promover a formação humana integral dos alunos? Explique.

8.O que você entende por interdisciplinaridade?

9. Nesta escola, acontece a ligação dos conhecimentos disciplinares por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares como, por exemplo, feiras, seminários, aula de campo e/ou trabalho em conjunto com outros professores? Em caso de afirmativo. Como ocorrem?

10. A escola promove algum tipo de incentivo para que as práticas interdisciplinares, na perspectiva da formação humana integral, aconteçam? Se sim. Que incentivos são esses?

11. Na sua opinião, o que é necessário para que as práticas pedagógicas ocorram na perspectiva da formação humana integral?

## ANEXO A - Ofício do PPGEP



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE  
CAMPUS NATAL CENTRAL  
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS - DIAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PPGEP  
Av. Sen. Salgado Filho, 1559, Tirol - Natal/RN - CEP 59015-000  
Telefone: (84) 4005-9936; E-mail: ppgep@ifrn.edu.br

Ofício nº 05/2017 – PPGEP/IFRN

Natal, 07 de março de 2017.

Ao senhor

**Leopercino Gaudimim Ferreira dos Santos**

Vice-Diretor do Centro de Educação Profissional Jessé Pinto Freire

Assunto: Autorização para realização de pesquisa com aplicação de questionários

Prezado Vice-Diretor

Vimos solicitar a gentileza de atender à solicitação da mestranda Lanúzia Tércia Freire de Sá, devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, sob número 20161996210013. A referida aluna solicita aplicar questionários referentes à pesquisa “Práticas pedagógicas no ensino médio integrado do Centro Estadual Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP/SJPF): aproximações e distanciamentos de uma formação humana integral”. A realização dessa pesquisa de campo contribuirá com o desenvolvimento da pesquisa de mestrado orientada pela professora Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

Grato pela atenção dispensada,

Leopercino G.F. dos Santos  
VICE-DIRETOR  
Mat. 128306-9

**RECEBIDO EM**  
24/03/17

Prof. Dante Henrique Moura  
Coordenador do PPGEP  
Portaria 128/2013 – Reitoria/IFRN

## ANEXO B - Termo de anuência

### TERMO DE ANUÊNCIA

O Centro de Educação Profissional Jessé Pinto Freire está de acordo com a execução do projeto “Práticas pedagógicas no ensino médio integrado do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP/SJPF): Aproximações e distanciamentos de uma formação humana integral”, coordenado pelo professora/orientadora Ana Lúcia Sarmiento Henrique e desenvolvido por Lanuzia Tércia Freire de Sá, discente matriculada sob numero 20161996210013 no curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização da mesma.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Natal, 14 de março de 2017.



**Leopercino Gaudimim Ferreira dos Santos**  
Vice-Diretor do Centro de Educação Profissional Jessé Pinto Freire

Leopercino G. F. dos Santos  
VICE-DIRETOR  
Mat. 128306-9

